

TAMPEREEN YLIOPISTO

**KRIITTINEN DISKURSSIANALYYSI PERUSOPETUKSEN
OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEIDEN 2014
SISÄLTÄMISTÄ LEGITIMOINNEISTA**

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
VELI-PEKKA KOSKINEN
Syyskuu 2017

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tehdä näkyväksi vuoden 2016 elokuussa voimaan tulleen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 sisältämiä oikeuttamismekanismeja, legitimaatiota. Lisäksi tutkimuksen avulla tarkastellaan, millaisia opetussuunnitelman sisältämiä normeja näillä legitimaatiolla oikeutetaan. Lakiin verrattavan asemansa puolesta on tärkeää tutkia opetussuunnitelmaa sosiaalisia käytäntöjä oikeuttavana, normalisoivana asiakirjana, joka vaikuttaa suoraan koulujen henkilöstöön ja oppilaisiin.

Tämä tutkimus on kriittinen diskurssianalyysi, jonka aineistona oli Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 -asiakirjan niin kutsuttu yleinen osa, joka sisältää luvut 1–12. Kriittinen diskurssianalyysi pyrkii esittämään kriittisen puheenvuoron jotakin asiantilaa koskien ja esittämään kysymyksiä vallitsevista valtasuhteista.

Tutkimus jakautuu kolmeen eri tasoon. Ensin tutkimuksessa huomio kiinnitetään niihin ilmiin, joihin liittyy jokin toimintaa oikeuttava diskursiivinen mekanismi, legitimaatio. Sen jälkeen tutkimuksessa tarkastellaan legitimaatioiden kohteita jaotteleamalla ne kolmeen diskussiin: yksilö yhteisössä -puheeseen, osaamispuheeseen ja sivistys- ja edistyspuheeseen. Lopuksi luodaan katsaus legitimaatioiden suhteesta edellä mainittuihin diskursseihin.

Legitimaatio tapahtuu opetussuunnitelmassa joko kognitiivisen validaation kautta, liittämällä puheeseen jokin arvo tai johonkin auktoriteettiin perustuen. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opetussuunnitelma legitimoii sisältöään eniten kognitiivisen validaation kautta. Kaikkein korostunein yksittäinen legitimaatiomekanismi näyttäytyi lakiin tai asetuksiin viittaamisena.

Opetussuunnitelmateksti sisälsi eniten puhetta yksilöistä yhteisöissä, sitten osaamispuhetta ja vähiten sivistys- ja edistyspuhetta. Kolme korostuneinta opetussuunnitelmassa esiintyvää yksittäistä legitimaation kohdetta olivat yhteistyö, työ ja kehittäminen, joista kaikki kuuluivat sivistys- ja edistyspuheeseen.

Johtopäätöksenä tutkimuksessa todetaan, että uudistetun opetussuunnitelman sisältämä legitimoitu puhe korostaa melko perinteisiä opetukselle asetettuja normeja, joissa korostuvat tavoitteisiin perustuva opetus ja yksilön osaamisen hyödyntäminen yhteiseksi hyväksi. Merkittävä huomio oli kuitenkin yhteisöllisyyden ja yhteistyön korostuminen aineistossa.

Avainsanat: opetussuunnitelma, diskurssi, diskurssianalyysi, oikeutus

SISÄLLYSLUETTELO

| | |
|--|----|
| 1 JOHDANTO | 4 |
| 2 OPETUSSUUNNITELMA | 7 |
| 2.1 YLEISTÄ OPETUSSUUNNITELMASTA JA SEN TUTKIMISESTA | 7 |
| 2.2 SUOMEN OPETUSSUUNNITELMAN HISTORIAALLISESTA TAUSTASTA | 10 |
| 2.3 OPETUSSUUNNITELMAN KÄYTTÖÖN OTTO JA RAKENNE | 14 |
| 2.4 OPETUSSUUNNITELMAN TEHTÄVÄT JA VALTAKUNNALLISET TAVOITTEET | 16 |
| 3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 18 |
| 4 METODOLOGIA | 20 |
| 4.1 TUTKIMUKSEN PREMISSEISTÄ | 20 |
| 4.2 SOSIAALINEN KONSTRUKTIONISMI | 20 |
| 4.3 DISKURSSI | 21 |
| 4.4 DISKURSSIANALYYSI | 23 |
| 4.5 KRIITTINEN DISKURSSIANALYYSI | 27 |
| 4.5.1 Norman Faircloughin kolmiulotteinen malli | 28 |
| 4.5.2 Theo van Leeuwenin legitimaatiokonstruktiot | 29 |
| 4.6 TUTKIJAN POSITIO | 31 |
| 4.7 ANALYYSIN ETENEMINEN | 33 |
| 5 ANALYYSI | 36 |
| 5.1 ANALYYSIN RAKENNE JA LÄHTÖKOHDAT | 36 |
| 5.2 LEGITIMOIVAT KONSTRUKTIOT | 37 |
| 5.2.1 Auktorisointi | 38 |
| 5.2.2 Moraalinen evaluaatio | 42 |
| 5.2.3 Rationalisaatio | 43 |
| 5.3 OPETUSSUUNNITELMAN NORMEISTA RAKENTUVAT DISKURSSIT | 48 |
| 5.3.1 Diskurssien jaottelun lähtökohdat | 48 |
| 5.3.2 Yksilö yhteisössä -puhe | 48 |
| 5.3.3 Osaamispuhe | 50 |
| 5.3.4 Sivistys- ja edistyspuhe | 51 |
| 5.4 LEGITIMAATIOIDEN SUHDE OPETUSSUUNNITELMAN NORMIDISKURSSIIN | 52 |
| 5.4.1 Auktorisointilegitimaation kautta oikeutettu puhe | 52 |
| 5.4.2 Evaluaatiolegitimaation kautta oikeutettu puhe | 54 |
| 5.4.3 Rationalisaatiolegitimaation kautta oikeutettu puhe | 57 |
| 6 DISKUSSIO | 60 |
| LÄHTEET | 65 |

1 JOHDANTO

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 otettiin käyttöön luokilla 1–6 elokuussa 2016. Uusi opetussuunnitelma herätti paljon kiinnostusta ja keskustelua. Mediassa on korostettu sen mahdollistamia muutoksia opetuksen järjestämistä koskien. Sellaiset teemat kuin digiloikka, jaettu opettajuus ja elinikäinen oppiminen ovat toistuneet eri opetussuunnitelmaa käsittelevissä kirjoituksissa. Yhteiskunnallisten pohdintojen kautta itselleni heräsi kysymys, minkälaisilla tavoilla uuden opetussuunnitelman sisältöjä on asiakirjassa haluttu oikeuttaa.

Erilaisten etsikkoretkien jälkeen tutkimuskysymyksikseni kiteytyi lopulta, millaisilla tavoilla opetussuunnitelma oikeuttaa siinä esiintyvää puhetta, millaisiin normeihin oikeutusmekanismit kohdistuvat ja millainen suhde näiden välillä vallitsee. Tutkimuskysymykseni johdatti metodin valintaa, joten päädyin kriittiseen diskurssianalyysiin, jonka avulla katsoin onnistuvani parhaiten saattamaan näkyviin opetussuunnitelman taustalla vaikuttavien käytäntöjen ja niihin kytkeytyvien moraalijärjestelmien määräämät normit. Aikaisempaa opetussuunnitelmaan sisältyvän puheen oikeuttamismekanismeihin, legitimaatioihin, keskittyvää tutkimusta en löytänyt.

Tutkimusaineistoni on siis Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on opetuksen järjestämisen ohjekirja ja osa laajempaa opetuksen ja koulutuksen ohjausjärjestelmää (Opetushallitus 2014, 9). Se on opetuksenjärjestäjää, opettajaa ja koulun muuta henkilökuntaa velvoittava asiakirja, jonka mukaista opetusta oppilailla on oikeus saada kouluissa päivittäin (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 30 §).

Opetussuunnitelman voi jakaa karkeasti kahteen osaan, niin kutsuttuun yleiseen osaan ja oppiainekohtaisiin kuvauksiin. Tutkimukseni kohdistuu erityisesti ensimmäiseksi mainittuun, johon sisältyy luvut 1-12. Oppiainekohtaiset kuvaukset olisivat nekin olleet mielenkiintoinen tutkittava, mutta osion sisällyttäminen tutkimukseen olisi laajentanut sitä liikaa.

Yleiseen osaan, kivijalaksikin kutsuttuun, on pääasiallisesti koostettu opetussuunnitelman sisältämä yhteiskunnallinen-, osaamis- ja sivistyspuhe. Oppiainekohtaisissa kuvauksissa puolestaan sen sijaan kerrotaan kunkin oppiaineen eri luokka-asteilla tapahtuvan opetuksen sisällöt ja tavoitteet sekä missä yhteydessä opetusta eri laaja-alaisten kokonaisuuksien, eräänlaisten teemaattisten tavoitejoukkojen, pitää erityisesti toteutua. Kivijalan sisältämän opetuksen arvokudelman pitäisi näkyä oppiainekohtaisissa kuvauksissa, sen ikään kuin valuessa alaspäin yleisestä

osasta kohti yksittäisten aineiden opetuksen toteuttamista eri luokka-asteilla.

Normatiivisena asiakirjana opetussuunnitelma rakentaa koulujen todellisuutta. Sinne valikoidut tekstit luovat oppilaiden sekä opettajien ja muun henkilökunnan arkikäytäntöjä. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan vain käske ja ohjaa, vaan suurin osa sen sisältämisestä normeista oikeutetaan, eli legitimoidaan, tietynlaisten diskursiivisten käytäntöjen kautta. Nämä legitimaatiot perustuvat auktoriteettiin, joihinkin, usein implisiittisiin, arvoihin tai kognitiivisiin validaatioihin eli rationalisointeihin.

Legitimaatioilla oikeutetaan osaltaan opetussuunnitelman käyttämää valtaa, jota asiakirjalla on lakiin verrattavan asemansa puolesta runsaasti. Valta teemana on vahvasti läsnä tässä tutkimuksessa, joskin enemmän implisiittisesti kuin eksplisiittisesti: valtasuhteet ovat joka tapauksessa usein hienovaraisia ja epäsuoria (van Dijk 1993, 280). Se, miten sanotaan, kertoo joskus enemmän kuin se, mitä sanotaan, ja näiden piilossa vaikuttavien lähtökohtien, toiveiden ja asenteiden näkyville saattamiseen diskurssianalyysi on oiva työkalu.

Teoreettinen viitekehysten rakentuu osaltaan Norman Faircloughin kolmiulotteisen diskurssianalyysin rungon päälle. Tämä antaa tutkimukselleni eräänlaisen kartan, jonka mukaan muu tutkimus etenee. Varsinaisen analyysini teen käyttäen Theo van Leeuwenin kehittämää legitimaatiota kartoittavaa analyysityökalua. Analyysin lisäksi identifioin aineistosta kolme erilaista diskurssia, yksilö yhteisössä -puheen, osaamispuheen ja sivistys- ja edistyspuheen. Näiden osa-alueiden tarkastelun kautta paljastuu lopulta se, millaisia normeja ja sosiaalisia käytäntöjä asiakirjassa erityisesti legitimoidaan.

Tekemäni diskurssianalyysi on luonteeltaan kriittinen. En kuitenkaan halua väittää, että kaikki opetussuunnitelman vallankäyttö olisi negatiivista. Kriittisen diskurssianalyysin työkalujen avulla sain kuitenkin parhaiten näkyviin ne mekanismit, joita opetussuunnitelma käyttää viestinsä oikeuttamiseen ja siihen, mihin nämä yleensä kohdistuvat. Samalla se tarjosi työkalun tarkastella opetussuunnitelmaa omana diskurssinaan, joka tähtää sosiaalisen todellisuuden muokkaamiseen. Tämä on yksi tutkimukseni taustalla vaikuttava *intressi* (ks. Varto 2005, 36).

Tärkein tutkimukseni henkinen innoittaja on Hannu Simola, jonka kriittinen näkemys suomalaisen koulutuspolitiikan totuuspuheesta toimi ikään kuin lähtölaukauksena omalle tutkimukselleni ja sitä kautta analyysin tekemiselle. Simola (2015, 22) kirjoittaa:

Aineistossa materialisoitunutta tekstiä kutsun valtiolliseksi kouludiskurssiksi. Se on totuuspuhetta parhaimmillaan: tekstejä, jotka systemaattisesti muodostavat kohteita, joista puhuvat. Samalla ne tekevät tiettyjä asioita tärkeäksi ja tutkimisen arvoiseksi; ne ovat vakavia, järkeviä, harkittuja ja arvostettuja, seisomaan nouden käytettyjä puheenvuoroja siitä, mitä opettajuus ja koulu ovat.

Tässä tutkimuksessa tutustun ensin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014 aineistona. Sen jälkeen luon katsauksen suomalaisen opetussuunnitelman historiaan. Sen jälkeen paneudun diskurssianalyysin ontologiseen perustaan ja esittelen ne keinot, joilla pystyn vastaamaan tutkimuskysymykseeni. Hahmottelen myös tutkimukseni operationalisoinnin askeleita. Näiden seikkojen huomioon ottaminen on osa tutkimuksen tekemisen eettistä viitekehystä (Varto 2005, 60). Analyysin jälkeen on lyhyt diskussio-osuus, jossa muun muassa pohdin tutkimuksen tuloksia.

2 OPETUSSUUNNITELMA

2.1 Yleistä opetussuunnitelmasta ja sen tutkimisesta

Opetussuunnitelma on laaja ja monipuolinen asiakirja. Opetussuunnitelmaan sisältyy sen kirjaimelliset ja institutionalisoituneet tehtävät, mutta se on paljon muutakin. Se on myös käsite, jolla on symbolinen arvo. Opetussuunnitelmassa vanhemmat sukupolvet kertovat, mitä uudempien sukupolvien tulisi tietää. Se on muun muassa historiallinen, poliittinen, rodullinen, sukupuolitunut, ilmiöpohjainen, omaelämäkerrallinen, esteettinen, teologinen ja kansainvälinen asiakirja. Sen äärellä sukupolvet painiskelevat määritelläkseen itsensä ja sen maailman, jossa elävät. (Pinar ym. 1995, 847–848.)

Suomessa opetussuunnitelmaa on tutkittu erilaisista lähtökohdista käsin, joskin sen tutkimus on suuntautunut enimmäkseen opetussuunnitelman historialliseen kehitykseen, siihen, miten opetussuunnitelmatekstit ovat syntyneet tai sen analysointiin, mihin jokin yksittäinen opetussuunnitelma on pyrkinyt. Tulkitsevaa tai ymmärtävää tutkimusta on selvästi vähemmän. (Vitikka 2009, 282.)

Opettajan ja opetussuunnitelman välistä suhdetta ovat tutkineet Atjonen (1993) väitöskirjassaan Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä ja Kosunen (1994) vastaavasti omassa väitöskirjassaan Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Holapan (2007) väitöskirja tarkasteli 2000-luvun opetussuunnitelmauudistuksen paikallisten kuntaprosessien muodostumista ja siihen liittyviä diskursseja. Kiviojan (2014) väitöskirja tutki puolestaan opetussuunnitelman ymmärtämistä henkilökohtaisena, vuoropuheluun perustuvana, prosessina. Kärjen (2015) koulutuspolitiikan arvoja käsitelleen tutkimuksen mukaan opetussuunnitelma painottaa uusliberalismille tyypillisiä arvoja, vaikka Suomen koulutuspolitiikka itsessään ei niihin tukeudukaan (Kärki 2015, 298).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen ensin opetussuunnitelman historiallista kehityskulkua, jota peilaan sekä Kettusen ym. (2012) että Heikkisen ja Leino-Kaukiaisien (2011) artikkeileihin suomalaisen koulutuspolitiikan taustoista, Lahtisen ja Lankisen teokseen Koulutuksen lainsää-

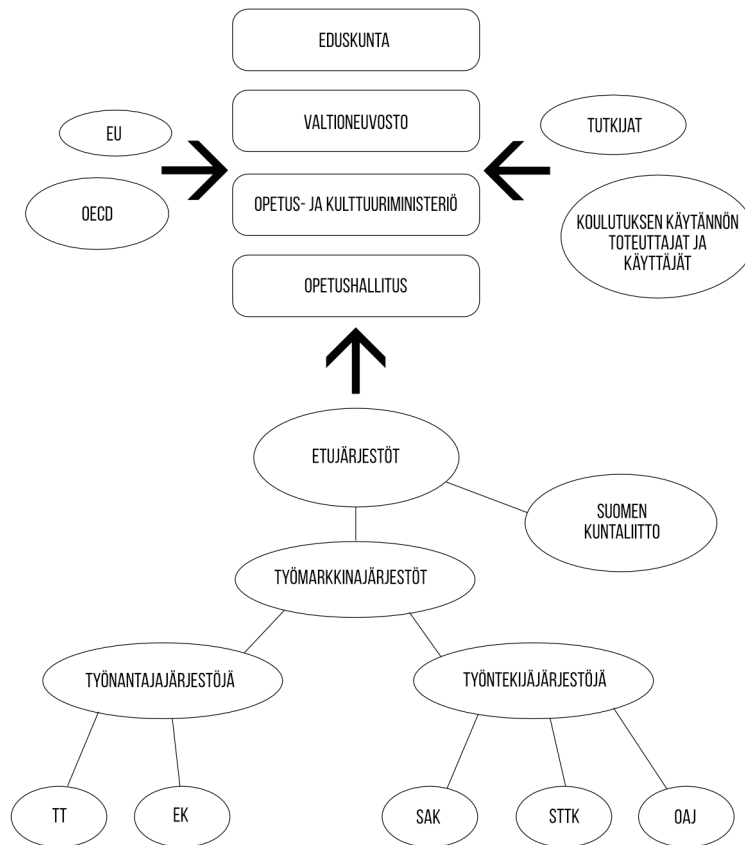
däntö, joka tarkastelee opetussuunnitelmaa osana yhteiskunnallisia hallinnollisia rakenteita ja lopulta Simolan (2015) tekstikokoelmaan Koulutushmeen paradoksit, jossa korostuu puolestaan sosiologinen lähestymistapa.

Kansainvälistä tutkimusta on runsaasti saatavilla, joista on syytä mainita erityisesti Pinarin, Reynoldsin, Slatteryyn ja Taubmanin (1995) massiivinen *Understanding Curriculum*. Teokseen on koottu runsaasti eri kasvatusalan ja opetussuunnitelmatutkimuksen tekijöiden kirjoituksia ja teorioita opetussuunnitelman tehtävistä ja luonteesta. Popkewitz (1987; 1991) ja Goodson (1985) tarjoavat kriittisen näkemyksen opetuksen taustalla vaikuttavista valtaa käyttävistä toimijoista ja niistä diskursseista, joihin punottuina valta-ambitiot löytävät tiensä koulujen arkeen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on osa perusopetuksen ohjausjärjestelmää. Perusopetuksen osalta sen tehtävänä on varmistaa annettavan koulutuksen laatu ja tasa-arvo sekä luoda oppilaille hyvät edellytykset kasvuille, kehitykselle ja oppimiselle. Ohjausjärjestelmä rakentuu perusopetuslaista ja -asetuksesta, valtioneuvoston asetuksista, opetussuunnitelman perusteista sekä paikallisesta opetussuunnitelmasta ja lopuksi näihin perustuvista lukuvuosisuunnitelmista. (Opetushallitus 2014, 9.) Ohjaus hallinnollisena terminä on monimerkityksellinen, mutta yleisellä tasolla sitä voi luonnehtia jonkin virallisen auktoriteetin pyrkimyksenä vaikuttaa niihin subjekteihin, joihin sillä on valtuudet vaikuttaa (Nyyssölä 2013, 11). Tyyllisesti opetussuunnitelma pyrkii olemaan persoonaton, yleispätevä ja anonyymi (Simola 2015, 35).

Koulutusjärjestelmän käytännöt, sen innovaatiot ja normalisoinnit, syntyvät hyvin monimutkaisten mekanismien tuloksena, jotka ylhäältäpäin ohjattuina reformeina usein ohittavat koulun ja koulutuksen historialliset kehityksen kontekstit (Varjo 2007, 248). Kunkin maan koulutusjärjestelmä on tiukasti sidottu yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja kulttuuriseen kansallisen taustaan. Perinteisesti koululaitos heijastaa yhteiskunnassa jo tapahtuneita muutoksia, ja siksi sitä usein luonnehditaan yhteiskunnan tilannetta säilyttäväksi instituutioksi. (Lahtinen & Lankinen 2015, 19.)

Suomalainen kasvatusmaailma koostuu erilaisista opillisista, ammatillisista ja kansalaisten kasvuun tähtäävistä diskursseista. Eri painotusten kamppailun kentässä esiintyy kysymykset siitä, millaisia kasvatukseen liittyviä ihanteita ja aatteita noudatetaan, millaista kasvatusammattilaisuutta ja millaisia ihmisiä kasvatuksen halutaan tuottavan. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen 2011, 32.) Tämän hetkessä koulutuspuheessa korostuu ajatus elinikäisestä oppimisesta. Yhteiskunnallisten muutosten ja ennalta-arvaamattoman teknisen kehityksen seurauksena lapsen aja nuorena omaksutut tiedot ja taidot eivät enää riitä elämänmittaisen työuran takaavaksi ker-



KUVIO 1. Suomen perusopetusta koskevan koulutuspolitiikan päätöksentekojärjestelmä sekä keskeisimmät perusopetusta koskevaan koulutuspolitiikkaan vaikuttamaan pyrkivät kansalliset ja kansainväliset toimijat Kärjen (2015, 93) mukaan.

taluoitoiseksi koulutukseksi. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että lapsuus- ja nuoruvaiheen koulutus tulisi keskittyä kehittämään oppimaan oppimisen valmiuksien kehittämistä ja perustan rakentamiseksi jatkuvalla oppimiselle. (Lahtinen & Lankinen 2015, 20.)

Perusopetuslain 14 §:n mukaan valtioneuvosto päättää opetuksesta kansallisista tavoitteista sekä tuntijaosta. Saman pykälän mukaan Opetushallitus on se toimija, joka puolestaan päättää perusopetuksen oppiaineiden ja opetuksen tavoitteista ja sisällöistä opetussuunnitelman perusteissa. Opetushallitus päättää eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien sekä oppilaan ohjauksen ja muun opetuksen tavoitteista ja sisällöistä. Lisäksi asiakirjassa päätetään kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, oppilashuollon periaatteista ja opetustoimen oppilashuollon tavoitteista. Paikallinen opetussuunnitelma laaditaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita kehyksenä käyttäen. Luonteeltaan opetussuunnitelma on määräys, jota tulee noudattaa lainsäädännön tapaan. Paitsi velvoittavia määräyksiä, opetussuunnitelma pitää sisällään erilaista tietoa opetuk-

sen järjestämisestä sekä paikallisten opetussuunnitelmien laatimista ohjaavaa tekstiä. Opetuksen järjestäjä on se taho, jolla on vastuu paikallisen opetussuunnitelman laatimisesta ja sen myöhemmästä kehittämisestä. (Lahtinen & Lankinen 2015, 128, 144–145.)

Poliittiset, sosiaaliset ja historialliset tekijät ohjaavat aina ihmisyhteisöjen omaksumaa tietoa. (O’Farrell 2005, 54.) Monen eri vaikutuskentän keskellä kamppaileva koulu on yhteiskunnallisen vaikuttavuutensa puolesta on erityisen haluttu keskus poliittiselle vaikuttamiselle (Goodson 1985). Koulutuspoliittiset ratkaisut syntyvät poliittisten päättäjien ja virkamiesten taholta (Kärki 2015, 92) ja opetussuunnitelmaa voikin kuvailla yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin kehyksiin liittyväksi vahvasti poliittiseksi tekstikokoelmaksi (Rajakaltio 2012). Opetussuunnitelma onkin tiettyssä mielessä erityisen monimukaista, insitutionalisoitunutta ja abstraktia keskustelua (Pinar ym. 1995, 848), jossa ”se, mitä koulun pitäisi olla, sekoittuu säännönmukaisesti siihen, mitä koulu on” (Simola 2015, 35).

Kuviossa 1 (s. 9) näkyy Suomen koulutusjärjestelmään vaikuttavien keskustelijoiden moninaisuus.

2.2 Suomen opetussuunnitelman historiallisesta taustasta

Suomalaisen koulutuksen kehittymistä 1800-luvulta 1960-luvulle voidaan luonnehtia kansakoulun ajaksi. Kansakoulu oli aikansa alkuvaiheessa radikaali uutuus, jonka tavoitteena oli antaa kaikille lapsille samanlainen pohjakoulutus riippumatta näiden säädystä tai sukupuolesta. Koulu sivisti kansaa monipuolisemmin kuin hartaudenharjoittamiseen ja kuuliaisuuteen pyrkinyt kirkon piirissä tapahtunut kasvatustoiminta, joka oli siihen asti hallinnut institutionaalista kasvatuksen kenttää. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen 2011, 22.)

Opettajien ammattikunta muotoitui samansuuntaisesti suhteessa kirkkoinstituutioon ja sen vuosisatojen aikana antaman opetuksen järjestämisen monopolisoineeseen papistoon. Oppikoulun ja kansakoulun opettajien oli luotava itselleen työmarkkinat, asiakaslaitokset, monopolit, oma koulutuspolkunsä ja lopulta syntyvän yleisen koululaitoksen tieltä työnnettävä sivuun kirkko papistoineen. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 193.)

Kansakouluun siirtyminen ei käynyt kivuttomasti ja sen merkitystä ei hyväksytty eritoten maaseudulla. Vuonna 1891 säädettiin piirijakoasetus, joka määräsi kunnat perustamaan koulun sellaiseen piiriin, jossa opetukseen ilmoitautui vähintään 30 lasta. Kehitys päättyi tilanteeseen, jolloin kaikkiin Suomen kuntiin oli perustettu vähintään yksi koulu vuoteen 1906 mennessä. Vuonna 1921 säädettiin oppivelvollisuuslaki, jota ennen maaseudulla kirkolliset kiertokoulut ja kaupungeissa kunnalliset alkukoulut sekä kotikoulut olivat

ainoita alkukansanopetuksen muotoja. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen 2011, 23)

Koulujärjestelmän kehittämisen lisäksi ratkaistava myös opettajan ammatin virallisuus ja status. Opetus hyödykkeenä oli melko epämääräinen ja symbolinen. Näin ollen opetuskysynnän ja -tarpeen ammatillisten markkinoiden luominen pystyi perustumaan vain samanaikaiseen symbolisen ja sosiaalisen pääoman vahvistamiseen. Opetuksen antamisen erityisasiantuntijoiksi valmistavia laitoksia alettiin luoda eri tutkintojärjestelmineen. Opettajaksi valmistavan koulutuksen opetussuunnitelmallinen rationaalistaminen osoittautui oleelliseksi, koska pätevyyden tuottamiseen tähtäävä koulutuksellinen hierarkia ja opettajien profession sisäiset sertifikaatit saatiin näin näkyväksi ja samalla luotua ulkopuolisilta suljettu pätevyyden määritelmä. Valtiovalta takasi opettajainstituutiolle erityisasiantuntemuksen statuksen ja näin oikeutti sen monopolisoimaan siipiensä alle tietyn, yhteiskunnallisesti merkittävän, palvelutehtävän hoitamisen, lasten opettamisen. Instituution yhteiskunnallisen aseman ja toimijuuden legitimitetin vahvisti lain voimalla asetettu asiakaskunnan tarpeen määrittely siitä, että kaikilla lapsilla oli oppivelvollisuus. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 193–194.)

Oppivelvollisuuslain myötä perustettiin kaikkiin kuntiin kaksiluokkaiset alakansakoulut, mikä tarkoitti opetuksen siirtymistä tykkänään pois kirkon hallinnasta. Koulupakkoa ei tosin ollut silloinkaan, vaan kurssit saattoi suorittaa edelleen myös kotiopetuksena. Riittävä oppimäärä oli myös mahdollista saada oppikoulujen valmistavista kouluista, mutta niitä pidettiin ”herrasväen” kouluina. Nämä vähitellen katosivatkin eri lakimuutosten myötä. Vuonna 1957 alakoulu yhdistettiin kansakouluun lailla, jolloin siitä tuli kuusiluokkainen. Samalla oppivelvollisuusiäksi määrättiin 16 vuotta. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen 2011, 24–26.)

Keväällä 1964 Johannes Virolaisen porvarihallitus asetti peruskoulukomiteaksi kutsutun suunnittelujaoston laatimaan säädökset kansallisen yhtenäisyyskoulujärjestelmän rakentamiseksi sekä olemassa olevien koulutusstruktuurien liittämiseksi siihen. Komitea päätyi mietintöön, jossa se ehdotti kansa-, keski- ja oppikoulun yhdistämistä peruskouluksi. Mietintö korosti kaikkien peruskoululaisten yhtenäisiä jatko-opiskelumahdollisuuksia, jotka eivät saisi olla riippuvaisia perheiden varallisuudesta tai maantieteellisestä sijainnista. Vuoden 1966 vaalien jälkeen Paasion muodostama hallitus antoi lakiesityksen peruskoulukomitean mietinnön pohjalta. Laki säädettiin vuonna 1968 ja sen kivijalkana oli vahva annetun opetuksen valtiojohtoisuus: opetuksen sisällöllisen yhtäläisyyden katsottiin edistävän tasa-arvoa, joten opetussuunnitelman laatiminen annettiin keskushallinnon tehtäväksi. (Kettunen ym. 2012, 39.)

Suomen koulutusjärjestelmässä tapahtui siis merkittäviä muutoksia 1960-luvun lopulta 1970-luvulle. Koulutuksen rooli muuttui tuona aikana korostamaan erityisesti sen roolia kansallisen hyvinvoinnin tuottajana. Monien epäilevien kannanottojen seurauksena lainsäädännön

avulla pyrittiin takaamaan tehokas lain täytäntöönpano. Lakien lähtökohtana oli kansallisen koulutustason nostaminen ja yksilön mahdollisuuksien kohentaminen. (Lahtinen & Lankinen 2015, 17.)

Peruskouluihin jäi kuitenkin jäännös oppikouluja puolustaneiden tahojen vaikutuksesta: tasokurssijärjestelmä. Oppilaat jaettiin erilaisten oppisisältöjen äärelle riippuen heidän taitotasostaan. Taso-opetuksen sisälle jäi sen lisäksi kurssi, joka ei suppeutensa vuoksi taannut pääsyä lukioon, vaan säilyi eräänlaisena jäänteinä kansakouluista. Tasokursseja pidettiin epätasa-arvoistavana jo heti peruskoulun syntyajoilta lähtien ja niitä vaadittiin poistettavaksi. Tämä toteutui kun seuraava opetussuunnitelma-asiakirja, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, laadittiin vuonna 1985. Asiakirjan taustalla vaikutti halu tarjota kaikille koulutusta, joka pyrki tarjoamaan oppilaita kannustavaa pedagogiikkaa. Oppilaiden taustojen koulumenestykseen vaikuttavia tekijöitä pyrittiin lieventämään sekä auttaa heitä tavoittamaan oman suurimman mahdollisen potentiaalinsa. Tasa-arvo pyrittiin takaamaan rakentamalla järjestelmä, joka ei jakaisi ihmisiä koulutusmahdollisuuksien puolesta eriäviin ryhmiin. (Kettunen ym. 2012, 39.)

Koulutuksen sääntelyjärjestelmä asetettiin tykkänään syyniin muiden hallinnonalojen ohessa 1980-luvun lopussa. Tavoitteena oli lisätä kuntien itsehallinnon vahvuutta sekä rationalisoida hallintoa. Vuoden 1985 tuli voimaan peruskoulu- ja lukiolainsäädäntö, joka uudisti opetussuunnitelmajärjestelmän paikallisen tason tarpeiden tyydyttämiseksi. (Lahtinen & Lankinen 2015, 18.)

Vankka usko koulutuksen yhteiskunnallisen ohjauksen mahdollisuuksiin näkyi jo vuoden 1985 tekstissä, erityisesti koskien uuden opetussuunnitelman oppilaiden arviointia. Opetussuunnitelmassa haluttiin irtaantua oppilaiden keskinäiseen vertailuun perustavasta arvostelusta ja sen sijaan korostettiin, että arvosanan pohjalla pitäisi näkyä, kuinka hyvin oppilas oli edennyt henkilökohtaisten tavoitteidensa suhteen. Tämän piti antaa myös hitaasti edistyneille oppilaille mahdollisuus tavoittaa muitakin kuin vain heikkoja arvosanoja. Oppilaskeskeinen arviointi kuitenkin lisäsi oppilaan luonnetta koskevia arvosteluita. Ennen oli keskitetty koulusuoritukseen ja konkreettiseen käyttäytymiseen, mutta nyt voitiin ottaa huomioon yleisten kasvatustavoitteiden saavuttaminen, johon sisältyivät esimerkiksi yritteliäisyyden, vastuuntuntoisuuden ja yhteistyöhalukkuuden teemat. Arvosteluun saattoivat lisäksi vaikuttaa esimerkiksi oppilaan halu toimia kasvatustavoitteisiin kuuluvalla tavalla. Oppilaskohtainen arviointi oli hankalaa järjestää käytännössä ja siitä luovuttiin myöhemmissä opetussuunnitelmissa. Ajatus oppilaan persoonallisuuden arvioinnissa jäi kuitenkin elämään, samoin kuin näkemys yksiselitteisten oppimistavoitteiden merkityksestä: arvioinnin piti mitata tavoitteen saavuttamista, ei arvioitavien keskinäistä paremmuutta. (Kettunen ym. 2012, 39–40.)

Näiden koulutuspoliittisten linjausten takaa voi nähdä suomalaisen yhteiskunnalliseen diskurssiin voimakkaasti kuulunut tasa-arvon idea. Tasa-arvoa voi käsitteenä lähestyä useasta näkökulmasta. 1960- ja 1970-lukujen tasa-arvodiskurssi korosti yhteiskunnallisiksi tulkittujen erojen tasoittamista, mutta 1980-luvulla etualalle nousivat ajatukset siitä, että tasa-arvo merkitsi subjektiivisten tendenssien toteuttamisen oikeutusta, jotka palautuvat henkilökohtaisiin kyvykkyyksiin. Kuuluisassa puheessaan Suomen rehtorit ry:n syyspäivillä sinipunahallituksen silloinen pääministeri Harri Holkeri vaati ”kaikki oppivat kaiken” -ajatuksen hylkäämistä ja resurssien tuhlaamisen lopettamista saavuttamattomissa olevan korkean peruskoulutason tavoittamiseksi. Holkerin ulostulo myötäili ajatusta koulutuksen tasa-arvoisuuden näkymisestä siinä, että yksilöt saavat jo olemassa olevien lahjojensa mukaista opetusta. Ajatus tasa-arvoisuudesta kohtuuden ja oikeuden määrittelijänä jäi elämään ja temaattisesti yhdistettiin ideologiseksi punokseksi tavanomaiseen käsitykseen tasavertaisuudesta suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Muutos ei ollut dramaattinen, vaan erinomaisuutta tavoitteleva markkinaliberalistinen ajattelutapa löysi tiensä kuin hiipien osaksi aikaisemmin sosiaalidemokraattisen ja sosiaaliliberaalin tasa-arvopuheen konsensusta. Kansallista kilpailuyhteiskuntaa rakentavat diskurssit ovat muovanneet käsityksiä suuntaan, joka jakaa oppilaitoksia parempiin ja huonompiin sosiaalisiin tai geografisiin seikkoihin nojautuen. (Kettunen ym. 2012, 47–49.)

Markkinavetoinen koulutusjärjestelmä sai jalansijaa Ruotsissa, jossa vuosina 1991–1993 silloinen hallitus mahdollisti yksityisten koulujen perustamisen verovaroin. Samankaltaisia ajatuksia viriteltiin Suomessakin, mutta varaukset suhteessa markkinavoimien vaikutuksiin olivat merkittäviä. Uusliberalistista ajattelutapaa edusti erityisesti Teollisuuden koulutusvaliokunta, joka oli huolissaan koulutuksen huonosta tuottavuudesta. Valiokunta vaati kouluilta tulostas-
tuullisuutta, vertailukelpoisuutta ja oppilaiden koulumenestykseen perustuvia ranking-listoja. 1990-luvun lama sai aikaan epä tietoisuutta olemassa olevan koulujärjestelmän toimivuudesta, jolloin opetushallitus laati ehdotuksen opetustoiminnan uudeksi rakenneohjelmaksi. Linjaukset muuttuivat varovaisemmiksi myöhemmin, mutta matkasivat mietintöjen mukana koko 90-luvun ajan. Lopulta pohjoismaista hyvinvointivaltiota puolustaneet diskurssit voittivat markkina-
liberalistisen puheen, joidenkin arvioiden mukaan sosiaalisen yhtenäisyyden diskurssin kautta, jonka laman katsottiin aiheuttaneen. Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelma korosti Suomessa annetun perusopetuksen yhtenäisyyttä: opetuksella oli yhteinen arvopohja ja sitä ohjasivat yhteiset tavoitteet ja yhtenäinen oppimiskäsitys. (Kettunen ym. 2012, 49–52.) Näin retrospektiivisesti voi varmaankin todeta, että uusliberalististen uudistuspyrkimysten epäon-
nistuminen oli suomalaisen koulutuspolitiikan onni: valinnanvapaus johti Ruotsissa loppujen lopuksi kulttuuriseen segregatioon. Tukholman yliopistossa tehdyn tutkimuksen mukaan van-

hempien tekemien kouluvalintojen on todettu perustuvan lähinnä koulun maantieteelliseen sijaintiin ja huhuihin. (Ambrose 2016).

Uudistuneista opetussuunnitelmista huolimatta Suomessa opettajan ammattia leimaa edelleen yhteys didaktiikan korostamiseen. Yhteiskuntatieteelliset professorinvirat eivät yletä opettajankoulutukseen, eikä sieltä löydy muitakaan virkoja, jotka edellyttäisivät kasvatussosiologisten, -historiallisten tai yhteisömekanismeja luotaavien tietalueiden hallintaa. (Simola 2015, 27.)

2.3 Opetussuunnitelman käyttöön otto ja rakenne

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 pohjana oleva perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet annettiin vuonna 2004. Tämä asiakirja oli edeltäjäänsä, vuoden 1994 opetussuunnitelmaa, huomattavasti laajempi. Opetuksen tavoitteeksi tuli yhtenäinen perusopetus ensimmäisestä vuosiluokasta aina yhdeksänteen asti. Omat määräyksensä on annettu niin oppilashuollosta kuin kodin ja koulun yhteistyöstäkin. Lisäksi opetussuunnitelmaan on kirjattu kuvaukset oppilaan hyvästä osaamisesta oppiaineittain sekä yhdeksännen vuoden lopussa annetut arvioinnin päättöarvosanan kriteerit. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on niiden antamisen jälkeen muutettu kaiken kaikkiaan viisi kertaa. Vuonna 2012 valtioneuvosto antoi uuden tuntijakoasetuksen, jonka yhteydessä opetussuunnitelmaperusteet uusittiin kaudeltaan joulukuussa 2014. Uusi opetussuunnitelma otettiin käyttöön kouluissa 1.8.2016 vuosiluokilla 1–6. Seitsemännellä vuosiluokalla opetussuunnitelma otettiin käyttöön 1.8.2017 ja kahdeksannella ja yhdeksännellä vuosiluokalla uusi opetussuunnitelman perusteet otetaan käyttöön 1.8.2018. Vuonna 2016 käyttöön otettu opetussuunnitelman perusteet on edeltäjiänsä huomattavasti laajempi kokonaisuus. Keskeiset osiot ovat säilyneet jotakuinkin edellisten kaltaisina, mutta nyt ne pitävät sisällään uudistuneen tuntijaon edellyttämien nivelkohtien yhtenäistämisen. (Lahtinen & Lankinen 2015, 146–148.)

Opetussuunnitelman voi jakaa kahteen eri aihealueeseen. Ensimmäinen niistä pitää sisällään seuraavat luvut:

1. Paikallisen opetussuunnitelman merkitys ja laadinta
2. Perusopetus yleissivistyksen perustana
3. Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet
4. Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri
5. Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen

6. Oppimisen arviointi
7. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki
8. Oppilashuolto
9. Kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä
10. Kaksikielinen opetus
11. Erityiseen maailmankatsomukseen tai kasvatusopilliseen järjestelmään perustuva perusopetus
12. Valinnaisuus perusopetuksessa. (Opetushallitus 2014.)

Osiota kutsutaan myös nimellä yleinen osa tai kivijalka. Nämä luvut pitävät sisällään opetuksenjärjestäjien ja opetushenkilöstön erilaiset tehtävät, arvoperustaiset linjanvedot ja toimintaa ohjaavat periaatteet. Näiden lisäksi osiossa on nimetty laaja-alaiset kokonaisuudet, eräänlaiset temaattiset joukot, joiden sisältämiä aiheita tulee käsitellä vuosiluokkien opetuksessa niissä osioissa, joihin nämä laaja-alaiset kokonaisuudet on merkitty. Oma tutkimukseni kohdistuu tähän opetussuunnitelman osioon.

Kivijalan lisäksi opetussuunnitelma sisältää oppiainekohtaiset kuvaukset eri luokka-asteilla. Luvut sisältävät ajatuksia siirtymävaiheen merkityksestä, eri vuosiluokkien tehtävästä ja merkityksestä, laaja-alaisen osaamisen päämääriä sekä eri vuosiluokkien opetettavia aineita. Uudessa opetussuunnitelman perusteissa oppiaineita koskevat osiot on uudistettu. Kuvaukset alkavat oppiaineen tehtävän määrittelyllä ja merkityksen kuvaamisella. Eri aineiden tavoitteiden merkitystä korostetaan ja tavoitteille on kirjoitettu omat arviointikriteerit kuudennen luokan loppuun. Kriteerejä luonnehtidaan opettajan työkaluiksi oppilaiden arviointia koskien ja ne kuvaavat hyvään osaamiseen (arvosana 8) riittävän tieto- ja taitotason. Oppiaineiden kuvauksia on karsittu entisestä ja niiden kuvauksien tarkoituksena on tukea paikallisten sisältöjen käsittelyä. (Lahtinen & Lankinen 2015, 148).

Nämä luvut ovat nimeltään:

13. Vuosiluokat 1–2
14. Vuosiluokat 3–6
15. Vuosiluokat 7–9

Lisäksi opetussuunnitelma pitää sisällään liitteet perusopetusta täydentävän opetuksen tavoitteista, sisällöistä ja oppilaan arvioinnista koskien saamen, romani- ja oppilaan omaa äidinkieltä.

2.4 Opetussuunnitelman tehtävät ja valtakunnalliset tavoitteet

Opetussuunnitelmassa sen tehtävät nähdään neljän eri osa-alueen kautta. Sillä on

1. opetus- ja kasvatustehtävä
2. yhteiskunnallinen tehtävä
3. kulttuuritehtävä ja
4. tulevaisuustehtävä. (Opetushallitus 2014, 18.)

Opetus- ja kasvatustehtävän opetussuunnitelma perustaa ennen kaikkea osallisuudelle ja oppimiseen kykenevän identiteetin rakentamiselle sekä sille, että opetus on kaikkien ulottuvilla. Lisäksi tehtävään kuuluu oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukeminen yhdessä vanhempien kanssa. Opetus- ja kasvatustehtävä linkittyy vahvasti myös demokratian ja ihmisoi-
keuksien kunnioittamiselle. (Emt.)

Yhteiskunnallinen tehtävä manifestoituu tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kehittämisessä, yhteisön rakentavassa jäsenyydessä ja sukupuolittuneista roolimalleista luopumisessa. Perusope-
tuksen kulttuuritehtävä perustuu kulttuurisen osaamisen ja kulttuuripääoman kartuttamiselle, jossa korostuu kulttuurinen moninaisuus ja toimijuus. Tulevaisuustehtävällä puolestaan tarkoi-
tetaan kestävän kehityksen, kansainvälisten toimijoiden asettamien kehitystavoitteiden ja glo-
baalien yhteistyöverkkojen luomisen toteuttamista. Avoimuus muutostarpeita kohtaan koetaan erityisen tärkeäksi. (Emt.)

Opetukselle ja kasvatukselle annetaan opetussuunnitelmassa myös valtakunnalliset tavoit-
teet. Nämä ohjaavat kaikkea opetussuunnitelman sisältöä. Tavoitteet ovat

1. Kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen
2. Tarpeelliset tiedot ja taidot
3. Sivistyksen, tasa-arvon ja elinikäisen oppimisen edistäminen. (Emt. 19.)

Kasvu ihmisyyteen pitää sisällään oppilaan eettisen kasvun tavoitteet, suomalaisen yhteiskunnan demokraattiset arvot sekä hyvinvoinnin ja kestävän kehityksen teemat. Tarpeelliset tiedot ja taidot korostavat perusopetuksen kognitiivista tehtävää. Opetussuunnitelmassa korostetaan eri-
tyisesti taitojen merkitystä. Opetettavan tiedon puolestaan tulee perustua tieteelliseen tietoon. Sivistyksen ja tasa-arvon teemat korostuvat kolmannessa tavoitteessa, jossa vuorovaikutteiset oppimisympäristöt ja elinikäinen oppiminen nostetaan esiin. Toimintakulttuuri ja toimiva oppi-

lashuolto nähdään myös tärkeänä. Näiden pohjalta opetussuunnitelmaan on koostettu laaja-alaisia osaamisalueita, temaattisia tavoitejoukkoja, joiden toteutumista vaaditaan eri oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen ohessa. Niillä tarkoitetaan ”tietojen, taitojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta” (Opetushallitus 2014, 20.) Laaja-alaiset kokonaisuudet ovat:

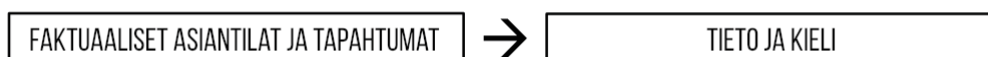
1. Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1)
2. Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)
3. Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)
4. Monilukutaito (L4)
5. Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5)
6. Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6)
7. Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7).
(Emt. 20–24.)

3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 -asiakirjaan on koottu lain edellyttämät perusopetuksen tehtävät. Sillä on lakiin verrattava asema: opetuksen järjestäjien, opettajien ja muun henkilökunnan tulee tarjota opetussuunnitelman mukaista opetusta koulun työpäivinä (Perusopetuslaki 21.8.1998/628 § 30). Perusopetuksen tavoitteita ja sisältöjä koskevien määräysten lisäksi Opetushallitus on kirjannut opetussuunnitelmaan sitä avaavaa tekstiä (Opetushallitus 2014, 9). Lakiin verrattavan asemansa vuoksi opetussuunnitelman ei tarvitsisi sisältää muita kuin opetuksen järjestäjää, opettajaa ja muuta henkilökuntaa ohjaavia imperatiiveja. Ymmärtämistä avaava teksti kuitenkin perustelee ja oikeuttaa, eli legitimoi, opetussuunnitelmaan sisältyvää toimijuutta pyrkimällä ikään kuin etukäteen vastaamaan kysymyksiin ”miksi jotain tehdään” tai ”miksi tämä tehdään näin”.

On tavanomaista ajatella, että todellisuus on olemassa tietynlaisena ja ainoastaan siitä tehdyt kuvaukset vaihtelevat eri havainnotsijan mukaan. Asioiden suhteen saattaa kyllä ilmetä pinnallista ristiriitaisuutta, mutta niiden takana on jokin yhteinen todellisuus, jota tarkastellessamme pyrimme mahdollisimman paikkaansa pitävään tietoon. (Juhila 2016a, 146.)

Kirsi Juhila (emt.) kuvaa tätä kielen todellisuutta heijastamaa ominaisuutta näin:



KUVIO 2. Faktuaalisten tapahtumien suhde tietoon ja kieleen.

Juhilaa myötäillen aion kääntää tässä tutkielmassa asetelman toisin päin. Opetussuunnitelmalla on merkittävä rooli koulujen todellisuuden rakentajana, jota se konstruoi tietynlaisen kielenkäytön avulla. Lähestyn koulujen sosiaalista todellisuutta kielen kautta synnyttettynä ilmiönä. Näin ollen tutkimukseni lähtökohta ei ole, miten asiat ovat sinänsä, vaan millä keinoilla niiden olemassa olo perustellaan tai oikeutetaan.



KUVIO 3. Tiedon ja kielen suhde faktuaalisiin tapahtumiin.

Opetussuunnitelma ei vain listaa opettajalle tai opetuksenjärjestäjälle osoitettuja tehtäviä, vaan se myös oikeuttaa sisältöään. Oikeutus, eli legitimaatio, tapahtuu käyttämällä tiettyjä diskursiivisia mekanismeja, joiden taustalta löytyy yhteys olemassa oleviin moraalijärjestelmiin.

Opetussuunnitelman sisältämät tehtävät, tavoitteet ja vaaditut asenteet asettavat opetustyölle tietyt normit. Normi on käsitteenä monitahoinen, mutta kasvatustieteen kannalta sillä voidaan tarkoittaa käsitteisiin pohjautuvia sääntöjä, joiden perusteella teot voidaan jakaa kiellettyihin, sallittuihin, käskettyihin ja suositeltaviin. Ne voivat perustua persoonattomaan auktoriteettiin tai ihmisten välisiin erilaisiin sopimuksiin. Normit sekä luovat niitä reunaehtoja, joiden välillä henkilöt operoivat että ohjaavat henkilöiden toimintaa näiden raamien sisällä. (Hirsjärvi 1983.) Foucault'laisessa hengessä normalisointi on yksi tapa käyttää valtaa määrittelemällä se, mikä on oikein ja toivottavaa ja se, mikä ei ole (Baggini & Fosl 2010, 233).

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään, millaiset legitimaatiokonstruktiot ovat opetussuunnitelmalle tyypillisiä ja millaisia normeja opetussuunnitelmassa erityisesti pyritään oikeutamaan sekä millainen suhde legitimaatioilla on normeista muodostuneille diskursseille.

Tutkimuskysymykseni ovat siis:

1. Millaisia diskursiivisia legitimaatioita opetussuunnitelmasta löytyy?
2. Minkälaisia normidiskursseja opetussuunnitelmasta löytyy?
3. Minkälainen on legitimaatioiden suhde normidiskursseihin?

4 METODOLOGIA

4.1 Tutkimuksen premisseistä

Tutkimukseni on kriittinen diskurssianalyysi. Luonteeltaan diskurssianalyysi, lukeutui se sitten kriittiseen tai analyyttiseen perinteeseen tai näiden kompositioon, on laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 139). Laadullisen tutkimuksen kohteena on tavanomaisesti elämismaailma, eli kokemistodellisuus, joka muodostuu yksilön, yhteisön, vuorovaikutuksen, arvojen ja yleisellä tasolla ihmisten välisten suhteiden objekteista. (Varto 2005, 28–29.) Oma diskurssitutkimukseni kohdistuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 yleisessä osassa esiintyvien diskursiivisten legitimaatioiden löytämiseen sekä sen tarkasteluun, mitä asioita on legitimoitu. Tutkimukseni kautta pyrin asiakirjan diskursiivisesti rakentuneen todellisuuden, sen kielen ja kielenkäyttäjän välisten yhteyksien näkyväksi saattamiseen.

Kriittisellä diskurssianalyysillä onkin paljon annettavaa toimintatapojen tarkastelulle. Sen avulla voidaan tarkastella, kuinka valta rakentaa ja rakentuu sosiaalisten käytäntöjen kautta. Poliittiset menettelytavat eivät vain levitä tiettyä ideologiaa, vaan myös määrittävät sitä kasvatuksen ja opetusalan toimijoiden keskuudessa. (Woodside-Jiron 2011, 176.)

4.2 Sosiaalinen konstruktionismi

Teoreettisesti diskurssianalyysin lähtökohdat ovat sosiaalisessa konstruktionismissa (Jokinen 2016, 252). Sosiaalinen konstruktionismi terminä tarkoittaa yleisesti tutkimussuuntauksia, jotka käsittelevät sosiaalisen todellisuuden ja sitä koskevien merkitysten muodostumista (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12). Sen mukaan maailmaa ei koskaan voi kohdata tutkimuksellisesti paljaana, vaan aina jostain tietystä tulokulmasta merkityksellistettynä. Tutkittavat asiat ilmenevät aina jollakin tapaa nimettyinä, olivat ne sitten sanallisesti artikuloituja tai olemuksellisia. Niitä voidaan lähestyä niiden kulttuurissa olevassa olevien merkitysten ja symbolien kautta. Nämä merkityksellistämisen tavat ovat pitkien historiallisten prosessien tulosta. Merkityksellistämisen takana on kaksi kilpailevaa tendenssiä: toisaalta merkitysten vakiinnuttaminen ja toisaalta niiden

liike: eri merkitysten väliset veteen piirretyt viivat, niiden moninaisuus, vanhojen merkitysten muuntuminen ja uusien syntyminen. (Jokinen 2016, 252.)

Kieli ja ei-lingvistinen todellisuus ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään (Jokinen 2016, 253). Kielenkäyttöä on karkean jaon mukaan mahdollista lähestyä joko todellisuuden kuvana tai sitä rakentavana tekijänä. Ensimmäinen näistä, realistinen lähestymistapa, tarkastelee kieltä välineenä, jonka kautta tosiasiat paljastuvat. Jälkimmäinen, juuri sosiaalisen konstruktio-
nismien, näkökulma ei tutki kielenkäyttöä todellisuuden peilaajana, vaan osana vallitsevaa todellisuutta. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016a, 17.) Todellisuutta koskevat luokitukset puolestaan syntyvät ihmisten välisessä kommunikaatiossa. Jotkut asioiden käsitteellistämisen tavat saavat ihmisten keskuudessa vahvemman jalansijan kuin toiset. Priorisaation taustalta löytyy monimutkainen sarja tulkintoja, jotka merkityksellisyyksiä rakentavat ihmisten väliset suhteet, sosiaaliset prosessit ja vallan punoutuminen niihin. (Jokinen 2016, 253.)

Vaikka kielenkäytön avulla maailmaa pyritään kuvaamaan sellaisena kuin se on, samaan aikaan se myös kategorisoi ja muodostaa, uusintaa ja muovaa sitä yhteistä sosiaalista, todellisuutta, jossa elämme. Toisin sanoen, kun käytämme kieltä, merkityksellistämme ne kohteet, joista tuotamme puhetta ja kirjoitusta. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016b, 26.)

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tutkimuskohteeksi valikoituu sosiaalisen todellisuuden ja ihmisten välisen kanssakäymisen kielelliset prosessit, jotka todellisuutta rakentavat. Diskurssianalyysi ei siis tutki mentaalisia prosesseja, objektiivisia faktoja, universaalien lainmu-
kaisuusien tai kausaalisten suhteiden verkkoja. Tutkimuskohteen ja tutkijan välinen suhde ilmenee konstruktivisena: tutkija sekä kuvaa sosiaalista todellisuutta että luo sitä. Tutkimuksen luonteeseen siis kuuluu, että tutkimustuloksiakaan ei arvioida faktojen listana, vaan sitä pitää tarkastella reflektiivisesti. (Jokinen 2016, 253.)

Sosiaalinen konstruktionismi näkyy diskurssianalyttisessä tutkimuksessa:

- 1) tutkimuskohteen valinnassa
- 2) tutkimuskysymysten muotoilussa
- 3) analyttisten työkalujen valinnassa
- 4) tutkijan ja kohteen välisen suhteen ymmärtämisessä. (Jokinen 2016, 253.)

4.3 Diskurssi

Termi diskurssi nousi tieteelliseen käyttöön paitsi poliittista kielenkäyttöä tarkastelevien tutkimusten myös ranskalaisen filosofin ja ajatusstruktuurien historioitsijan, Michel Foucault'n

(1926-1984) kautta (Simola 2015, 17). Diskurssit liittyvät kommunikaatioon: ihmiset käyttävät erilaisia merkkikokonaisuuksia ilmaistakseen tietoa ja johdattaakseen toisensa kohti tiettyjen merkitysten ja aikeiden tulkintaa (Schiffrin 1994, 386). Diskurssi kuitenkin ulottuu kielen taakse, koska se sisältää yhteiskunnallisesti vaikuttavia toimintoja. Todellisuus rakentuu kielen käytön ja kielellisen merkityksen punoksesta. (Simola 2015, 18.)

Sosiaalinen todellisuus hahmottuu siis useiden samaan aikaan olemassa olevien ja toistensa kanssa kilpailevien merkityssysteemien kenttänä. Nämä systeemit puolestaan pyrkivät merkityksellistämään maailmaa ja sen ilmiöitä ja niiden välisiä yhteyksiä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016b, 32.) Esimerkiksi puhuttaessa oppilaista voidaan samaan aikaan korostaa menestymistä PISA-tutkimuksissa ja luvata, että jokaisella on oikeus oman oppimiskykynsä mukaiseen opetukseen. Oppilas voidaan myös merkityksellistää esimerkiksi suomalaiseksi, tummaihoiseksi, pojaksi, hiljaiseksi, kaupunkilaiseksi tai vieraskieliseksi, vaikka kyseessä olisi yksi ja sama oppilas. Myös sama kielenkäyttäjä voi liikkua näillä kaikilla merkityskentillä (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016b, 32).

Näitä eri merkityssysteemejä voidaan kutsua joko diskursseiksi tai tulkintarepertuaareiksi, mutta tässä tutkimuksessa puhutaan yksinomaan diskursseista sekavuuden välttämiseksi. Jokinen, Juhila ja Suoninen (2016, 34) määrittelevät diskurssin ”verrattain eheäksi säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemeiksi, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta”, joskin on mainittava, että termiä on vaikea määritellä vain yhdellä tapaa tai tyhjentävästi (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 26). Foucault’n (2010, 94) yhden määritelmän mukaan diskurssi on kielellisten merkkien representoima representaatio, mikä korostaa niiden päällekkäisyyttä ja toisiinsa kietoutuneisuutta.

Diskurssi ei kuitenkaan ole mitä tahansa puhetta missä tahansa kontekstissa. Siinä on kysymys puheentuottamisesta, jolla on vakava tarkoitus, käytännöistä, jotka rakentavat sitä kohdetta, josta puhuvat. (Simola 2015, 18.) Diskursseilla on tilannekohtaista voimaa, mutta myös yhteiskunnan tasolla kieli on vallan kohde ja väline. Sen kyky konstruoida todellisuutta, sen valta määritellä tapahtumia, ihmisiä ja käsityksiä tekee siitä kiinnostavan tutkimuskohteen (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 53.) Merkityssysteemit eivät ole välttämättä myöskään vain sanojen ja lauseiden systeemejä, vaan myös ei-sanalliset toiminnat voi kantaa merkityksiä. Esimerkiksi turvapaikanhakijoille osoitetut solvaukset, rasistinen kirjoittelu, halveksuvat ei-verbaaliset eleet, karikatyyrit ja jopa väkivalta voivat osaltaan muodostaa saman pakolaisvihamielisen diskurssin. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016b, 34.)

Diskurssit ovat tutkijan tulkinnan tuloksia, eivät analyysimateriaalia. Analyysin pohjalla olevaa raakamateriaalia voidaan kutsua esimerkiksi tekstiksi. Merkityssysteemien analyysissä ei ole kysymys siitä, että tekstien sisältämiä ominaisuuksia kirjattaisiin listanomaisesti ylös. Sen sijaan kyseessä on tutkijan ja aineiston väliseen, perusteltu, vuoropuhelu. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016b, 35.) Diskurssitutkija ei voi asettua elämismailman ulkopuolelle, joten tutkijan subjektiivinen tulkinta kohteita tutkivista kysymyksistä vaikuttaa koko tutkimusprosessin aikana. Tutkijan ennakkokäsitykset, hänen tapansa hahmottaa tutkimuksen kohde jo ennen tutkimusta ja tutkijan kyky liittää esiympäristönsä osaksi tutkimusta liittyvät siihen vuorovaikutteisuuden verkkoon, jonka perusteella tutkimus kohdentuu (vrt. Varto 2005, 34–35.) Diskurssianalyysi ei myöskään tutki diskursseja *an sich*, vaan sitä, miten merkityssysteemit ilmenevät erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Nämä merkityssuhteet eivät muodosta todellisuutta itsenäisinä entiteetteinä, vaan osaksi määrittyvät myös suhteessa toisiinsa, jolloin voidaan puhua intertekstuaalisuudesta tai -diskursiivisuudesta. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016b, 35; Fairclough 1995, 134.)

Diskursseista puhuttaessa on syytä myös nostaa keskiöön kontekstuaalisuuden käsite. Diskurssien leikki todellisuuskentässä tapahtuu erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä, joilla on jokin tapahtumatilanne eli konteksti. Diskurssianalyysille on tyypillistä se, että kontekstia ei pyritä häivyttämään tutkimuksesta, vaan sitä pidetään yhtenä analyysiä rikastuttavana ominaisuutena. Kontekstuaalisuudella tarkoitetaan analyysissä sitä, että analysoitavaa tapahtumista tarkkaillaan tietyssä paikassa ja tietyssä paikkana, johon tulkinta yritetään liittää. Konteksteja voidaan lähestyä eräänlaisina analyttisinä apuvälineinä, jotka tutkija pyrkii hahmottamaan oman aineistonsa ominaisuuksia kuunnellen. Konteksti voi olla esimerkiksi sanan yhteyttä lauseeseen tai yksittäisen teon yhteyttä toimintaepisodiin, toisin sanoen, sanoilla on eri merkityksiä riippuen kontekstista (esimerkiksi ”kuusi”), niille annettujen eri tarkoitusten perusteella (”yrittää”) tai sen perusteella, kuka sanaa käyttää (”feminismi”), tai toisaalta pesäpallomailan heilautuksella on eri merkitys riippuen tapahtuuko teko ulkona pelikentällä tai ihmisiä täynnä olevassa tilassa. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016b, 36–38.)

4.4 Diskurssianalyysi

Diskurssitutkimus on poikkitieteellinen ja alati kehittyvä tieteenala, jonka mielenkiinto kohdistuu kielenkäytön ja sosiaalisen toiminnan välisen yhteyden selvittämiseen (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 7). Tiede ja tieteellinen tieto on kytkeytynyt yhteiskuntaa koskeviin intresseihin ja sen toimintaan liittyviin ehtoihin. Tieteellinen tieto sisältää sisäisen kontrollin aspektin, mikä erottaa sen arkitiedosta. Tieteellistä tietoa saadaan, kun havainnoidaan systemaattisesti,

keskustellaan kriittisesti ja kyseenalaistetaan uskomukset todellisuuden luonteesta. Tämä lisäksi tieteelliseen tietoon sovelletaan tieteellisiä ajattelutraditioita ja tieteellisen toiminnan perusteiden dokumentointia. Arkitieto sen sijaan perustuu usein yksittäisistä havainnoista johdettuihin yleistyksiin, itseriittoisen ennakkoluuloiseen ajatteluun ja asenteisiin tai uskomusperinteisiin todellisuuden hahmottajana. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 171.) Tutkimustyön tehtävä on saada tietoa joko käytännöstä tai ajattelussa syntyneeseen kysymykseen vastaamiseksi ja sen päämäärä voi olla jokin yleistettävä tutkimustulos tai johonkin käytännön ongelmaan ratkaisun löytäminen. (Varto 2005, 8.)

Diskurssianalyysiä voi lähestyä monesta eri näkökulmasta, montaa eri tarkoitusta varten (Schiffrin 1994) ja tutkimuskaan ei ammenna vain yhdestä menetelmästä (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 163). Konstruktionistisen tutkimuksen sisällä on mahdollista lainata eri ideoita joustavasti ja silti saada yhteismitallista tietoa. Diskurssianalyysi voidaan määritellä siis väljätkösti tutkimukseksi, joka koskee kielenkäyttöä ja muuta merkitysvälitteistä toimintaa, ja joka yksityiskohtaisesti analysoi sitä, millä tavoilla sosiaalista todellisuutta tuotetaan vaihtelevissa sosiaalisissa käytännöissä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016a, 17.) Keskeistä diskurssitutkimukselle on, että todellisuus muodostuu sosiaalisen vuorovaikutuksen johteena, jolloin kieli tai muut merkitystä kantavat järjestelmät ovat tärkeässä roolissa. Tästä syystä on luonnollista ajatella, että kieltä todellisuuden koostajana ja muovaajana on tarpeellista tutkia. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12.) Ulkoista maailmaa rakentavien merkityksellisyyksien, niiden stabilisaation tai vaihtelun, näkyväksi tekeminen ja yleistajuinen tulkitseminen on ominaista diskurssianalyysille. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016b, 27; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 115.)

Ei ole siis tarkoituksenmukaista kutsua diskurssianalyysiä selkeästi määriteltäväksi tutkimusmenetelmäksi, vaan väljäksi teoreettiseksi viitekehykseksi, joka mahdollistaa useiden tarkastelutapojen ja menetelmällisten sovellusten käytön. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016b, 25) Diskurssitutkija joutuu aina painottelemaan sen kanssa, mikä menetelmä parhaiten sopii juuri hänen valitsemansa aineiston tutkimiseen (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 163). Viitekehys rakentuu tiettyjen lähtöoletusten varaan, ja riippuu tutkimusongelmasta ja -asetelmasta, miten suuren roolin nämä lähtökohdat tutkimuksessa saavat. Lähtöoletuksia ovat:

- 1) oletus siitä, että kielenkäyttö rakentaa sosiaalista todellisuutta
- 2) oletus siitä, että todellisuus rakentuu useiden samaan aikaan olemassa olevien ja toistensa kanssa kilpailevien merkityssysteemien olemassa olost

- 3) oletus siitä, että merkityksellinen toiminta on sidoksissa kontekstiin
- 4) oletus siitä, että eri toimijat ovat kiinnittyneet eri merkityssysteemeihin
- 5) oletus siitä, että kielenkäyttö tuottaa tiettyjä seurauksia. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016b, 26.)

Käyttäessämme kieltä katselemme maailmaan, mutta samalla myös itseämme ja toisiamme, elämäämme aikaa ja sen kulttuurisia matriiseja ja tekemistä. Analysoitaessa diskursseja käy selväksi, että tapamme olla olemassa, oppia ja jäsentää tietoa ovat yhteydessä kielen ja sitä ympäröivän kulttuurin kompetenssiin ja normeihin tietämisestä itsestään. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 53.) Konstruktionistinen lähestymistapa merkityssysteemeihin ei siis oleta, että kieli kuvaaisi ja yksiselitteisesti heijastelisi todellisuutta. Diskurssianalyysi on kiinnostunut tuottamaan kuvauksia siitä, miten todellisuus on muovautunut ja miten sitä alituisesti rakennetaan. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016b, 28.)

Väärinkäsitysten välttämiseksi on syytä korostaa, että vaikka konstruktionistinen lähestymistapa torjuu tulkinnan kielen todellisuutta luonnollisesti kuvaavana toimintana, ei kielenkäyttöä ole tarkoitus erottaa dikotomisesti todellisuudesta tykkänään. Päinvastoin, kielenkäyttö ja muu todellisuus on kietoutuneet yhteen. Todellisuus ei muodostu yksinomaan merkityksistä, mutta emme myöskään voi lähestyä todellisuutta ilman asioiden merkityksellistämistä, emme voi asemoitua puhtaasti merkitysten luomisesta vapaaseen, versiottomaan todellisuuteen. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016b, 29.) Ihmisiin, ihmisten toimiin ja kulttuurin ilmiöihin kuuluvat merkitykset ja merkitysluokitukset näyttäytyvät laatuina. Laadullinen tutkimus perustuu ihmisen erityislaatuiseen: sekä tutkija että tutkittava ovat liittyvät samaan merkityskenttään. Tätä kenttää ei voi käsitellä ihmisen olemisen, toimimisen ja ymmärtämisen ulkopuolella, vaan se ilmenee tutkimuksen kaikissa vaiheissa. (Varto 2005, 14--15.)

Merkityssysteemit puolestaan rakentuvat sosiaalisten käytäntöjen yhteydessä, eivät suinkaan sattumanvaraisesti eri yksilöiden tajunnassa. Koulumaailmassa esimerkiksi ne tavat, joiden kautta opettajan ja oppilaiden väliset suhteet saavat merkityksensä, muotoutuvat niiden liittyneinä käytäntöihin, joissa opettajat ja oppilaat toimivat, esimerkiksi oppi- ja välitunneilla. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016b, 29; Fairclough 1992.)

Edellisen perusteella lienee myös selvää, että tutkijan käyttämä kieli ei myöskään kuvaa todellisuutta yksiselitteisesti, vaan niin kuin kaikki kielenkäyttö, konstruoii sitä. On tärkeää tutkijana tiedostaa, missä määrin uusintaa jo olemassa olevaa vanhaa jäsennyksineen ja kahtiajakoineen. Kaikkea ei kuitenkaan voi kyseenalaistaa – laittaa lainausmerkkeihin – vaan tutkijan täytyy kommunikoida siinä määrin vakiintuneiden merkityssysteemien kautta, että tulee ymmärretyk-

si. Uusia ilmaisuja voi luoda, mutta kokonaan uutta kieltä ei voi käyttää. Tätä vuoropuhelun pohdintaa asioiden kuvaamisen traditioiden ja kielen merkityssysteemien tavoittamisen välillä kutsutaan reflektoinniksi. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016b, 31–32.)

Opetussuunnitelmateksti on genreltään virallista, normatisoivaa ja poliittista kieltä. Genrellä tarkoitetaan diskurssianalyysin kontekstissa sosiaalisen ja kielellisen toiminnan kompositiota, joka on suurin piirtein vakiintunut ja jonka käyttäjät hyvin tunnistavat. Niissä kiteytyy tendenssi toimia tietyllä tavalla tietyssä tilanteessa. Genre eroaa diskurssista siinä, että se on vakiintunut tapa rakentaa sosiaalista toimintaa, kun taas diskurssit ovat enemmän tapoja merkityksellistää maailmaa. Esimerkiksi mielipidekirjoituksen genreen kuuluva teksti voi käyttää erilaisia diskursseja haluamansa viestin esiin tuomiseksi. Voi sanoa, että genret ikään kuin punovat yhteen samantyyllisiä kielenkäytön tilanteita: sosiaalista toimintaa ja päämääriä sekä näiden ohessa ilmaantuvia kielellisiä ja diskursiivisia valintoja. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 80–81, 88.)

Virallisen tekstin tuottamisen ehdot eroavat esimerkiksi aikakauslehden artikkelista, sanomalehti uutisesta tai haastattelupuheesta, toisin sanoen sillä on erityiset tekstintuottamisen reunaehdot. Diskurssianalyttisesti tekstiä kartoittaessa kysymykseksi muodostuu, kuinka nämä reunaehdot punotaan osaksi tekstiä. Reunaehtokontekstin tarkastelu tukee sen analysointia, miten tekstin käyttäjä perustelee toimijuutensa taustoja. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016b, 40–42.) Diskurssianalyttinen tarkastelu ei pyri löytämään kielenkäytön tulkinnan seurauksena erityistä polkuna toimijan sisäisiin kognitiivisiin prosesseihin. Puhujan minän olemuksen selvittämisen sijasta huomio kiinnittyy minän muodostamisen ja muovautumisen prosesseihin. Sama toimija voi esittää tietystä asiasta erilaisia, keskenään ristiriitaisia näkemyksiä, mutta diskurssianalyysi ei pyri ratkaisemaan, mikä puhetapa edustaa puhujaa aidoimmin. Moninaisuus otetaan itse asiassa tutkittavaksi asiaksi. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016b, 43–45.)

Kielenkäyttö siis paitsi kuvaa, myös luo todellisuutta. Kielenkäytön seurauksia tuottava luonne, sen funktionaalisuus, on analyysin kannalta erityisen kiinnostavaa: mitä kielenkäyttäjä ilmaisuillaan tekee ja tuottaa kulloisellakin hetkellä, eli millaisia tilannekohtaisia funktiota hänen kielenkäytöllään on. Funktion analyysin kannalta ei ole oleellista, onko se lausuttu tietoisena siitä vai ei, kiinnostus suunnataan tarkastelemaan sitä, mitkä funktiot ovat läsnä puheessa ja millä tavalla ne ilmenevät. Tilannekohtaisten funktioiden lisäksi puheella on ideologisia seurauksia, jotka ovat osa merkityssysteemien ja vallan liittoa. Tällaisia ideologisia seurauksia ovat esimerkiksi alamaisuuksien ylläpito ja niiden oikeutus. Alistussuhteiden luominen saattaa tapahtua hienovaraisesti tai toteutua positiiviseksi naamioituneena. Lisäksi diskurssilla saattaa olla samaan

aikaan myönteisiä tai kielteisiä seuraamuksia, näkökulmasta riippuen. Analyysin yksi tehtävä onkin jäljittää näitä seurauksia, olivat ne sitten piilossa tai näkyvillä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016b, 47–49.)

4.5 Kriittinen diskurssianalyysi

Diskurssianalyttinen tutkimuksen voidaan ajatella sijoittuvan janalle, jonka yhdessä päässä on analyttinen diskurssianalyysi ja toisella kriittinen diskurssianalyysi. Kriittisen diskurssianalyysin taustalta löytyy ajatus alamaisuuksien olemassaolosta, jolloin tutkimuksen kohteeksi valikoituu kielenkäytön mekanismit, joilla tätä alisteista valtasuhdetta ylläpidetään ja oikeutetaan. Analyttinen diskurssianalyysi puolestaan perustuu lähtökohtaisesti aineistoon, jolloin tutkija on mahdollisimman avoin sen perusteella tehtäville löydöksille; analyttinen diskurssianalyysi ei tee ennakko-oletuksia valtarakenteista. Toisin sanoen, kriittinen tutkimus haluaa esittää poleemisen puheenvuoron vallitsevista totuus- tai toimintakäytännöistä, analyttinen diskurssianalyysi pyrkii erittelemään yksityiskohtaisesti yhteistä sosiaalista todellisuuttamme. (Jokinen & Juhila 2016, 301–302.)

Kritiikki ei kuitenkaan ole sitä, että asioiden sanotaan olevan väärin sellaisena kuin ne siin-tyvät. Se on enemmänkin sen osoittamista, millaisia oletuksia tai tuttuja mutta haastamattomia ajatustapoja hyväksymiemme toimintojen takana lepää. (Foucault 1990, 154.) Oleellista on, että *status quo* haastetaan (Johnstone 2002, 26).

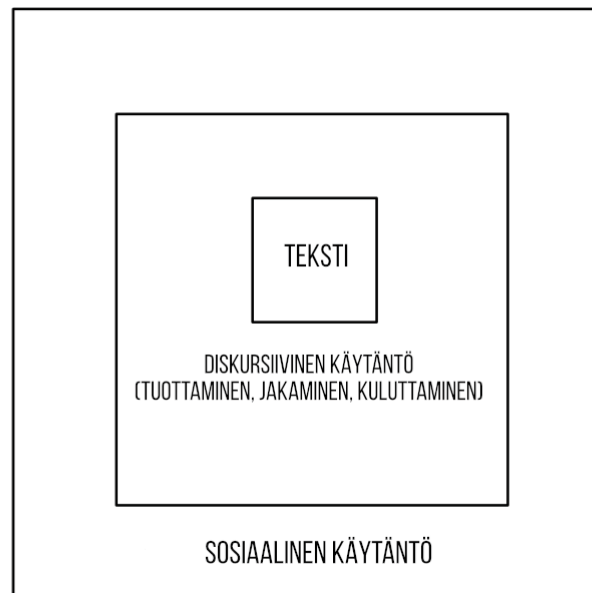
Oma tutkimukseni sijoittuu janan kriittiseen päähän, vaikkakin siinä voidaan nähdä sävyjä myös analyttisestä diskurssitutkimuksesta. Tutkin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 sisältämiä toimintaa oikeudellistavia konstruktioita, jotka rakentavat opetuskentän sosiaalista todellisuutta. Opetussuunnitelmalla on lakiin rinnastettava asema koulun käytäntöjen määrääjänä. Toisin sanoen sillä on runsaasti valtaa, jonka muodostumiseen tutkimukseni epäsuorasti kytkeytyy. Poliittiset, sosiaaliset ja historialliset tekijät ohjaavat aina ihmisyyhteisöjen omaksumaa tietoa (O’Farrell 2005, 54), joten valta ja sen tutkiminen onkin keskeistä kriittiselle diskurssianalyysille (Rogers 2011, 3). Ihmisyksilöiden pyrkimykset vaikuttaa toisiin ihmisiin, tai se, miten sosiaalisten yhteisöjen, yhteiskunnallisen diskurssin ja poliittisen auktoriteetin menettelmät kahlitsevat ihmisten käyttäytymistä, ovat säilyneet sosiaalitieteiden tutkimuksen keskiössä aikojen saatossa. (Flores Farfán & Holzscheiter 2013, 140.)

Myös tiedettä ja tieteellisyyttä käytetään vallan käsitteinä (Varto 2005, 6), mikä luo dis-

kurssitutkijalle tietyn tietoisuuden velvoitteen koskien hänen tutkimuksensa etenemistä. Hänen täytyy palata aina uudestaan refleктоimaan omaa tekstiään ja tarkastelemaan, miten vallankäyttö näyttäytyy osana hänen omaa tutkimustaan.

4.5.1 Norman Faircloughn kolmiulotteinen malli

Tekemäni analyysin lähtökohtaisena työkaluna on Norman Faircloughn (1992) hahmottelema kolmiulotteinen kriittisen diskurssianalyysin runko. Tähän runkoon lyhyesti kuuluu ajatus siitä, että jokaisella diskurssilla kolme eri omaisuutta: se on joko puhuttu tai kirjoitettu teksti, se on diskursiivisen käytännön ilmentymä, joka liittyy tekstin tuottamiseen ja tulkintaan, ja kolmanneksi se on osa sosiaalisia käytänteitä. (Fairclough 1992, 72–96.)



Kuvio 4. Faircloughn kolmiulotteinen kriittisen diskurssianalyysin runko.

Faircloughn mukaan ei riitä, että eri osa-alueet tunnistetaan, vaan myös niiden väliset yhteydet täytyy tehdä näkyväksi; diskurssit ovat kuitenkin usein rakentuneet osaksi sosiokulttuurisia käytäntöjä monella eri tasolla samanaikaisesti. Toisin sanoen sosiokulttuurisen käytänteen ja tekstin välinen yhteys välittyy diskursiivisen käytännön kautta. Se miten teksti on tuotettu tai tulkittu,

mitä diskursiivisia tapoja tai konventioita siitä voidaan havaita ja kuinka ne artikuloidaan yhdessä, riippuu siitä sosiokulttuurisesta käytänteestä, jonka osa diskurssi on. Tekstin tuottamista koskevan diskursiivisen käytänteen luonne muotoaa itse tekstiä ja tietyssä mielessä jättää siihen jälkensä. Tekstin tulkintaan liittyvän diskursiivisen käytänteen luonne puolestaan määrittelee sen, kuinka tekstin pinnalla näkyvät ominaisuudet tulkitaan. (Fairclough 1995, 96–97.)

4.5.2 Theo van Leeuwenin legitimaatiokonstruktiot

Opetussuunnitelmaa voi luonnehtia asiakirjaksi, joka on tietyssä mielessä tarkoituksellisuuden läpileikkaama. Se määrittelee ammatinharjoittamisen käytäntöjä, tehtäviä ja tavoitteita ja sillä on lakiin verrattava pakottava vaikutus sen alaisuudessa olevalle henkilöstölle.

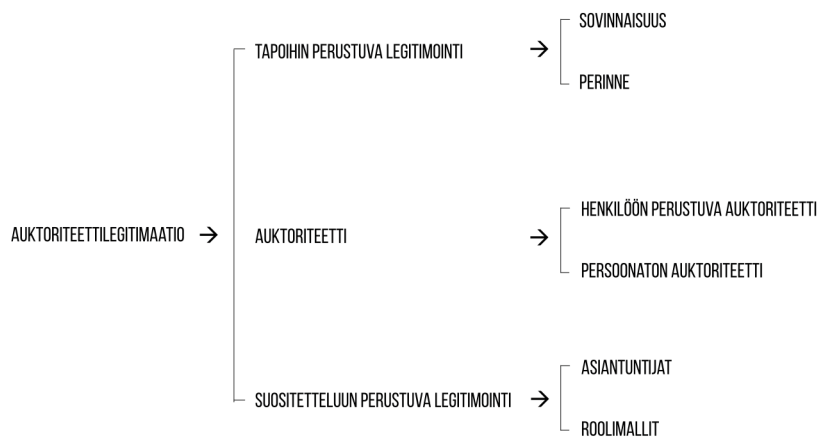
Uudistettu opetussuunnitelma on otettu portaittain käyttöön kouluissa vuoden 2016 elokuusta alkaen. Aina kun jotakin uudistetaan tai tehdään uudella tavalla, uudistamisen toimintoa johtaa sitä määrittelevä tarkoituksellisuus (Van Leeuwen 2008, 124–125). Perusopetuksen opetussuunnitelman kohdalla tarkoitus on uudistaa koulua (Holappa 2007, 331). Theo van Leeuwenin analyysirunkoa hyödyntäen tutkin, millaisia diskursiivisia oikeuttamismekanismeja uudessa opetussuunnitelmassa esiintyy ja millaisia normeja niillä pyritään oikeuttamaan.

Jokainen auktoriteettijärjestelmä pyrkii ensin luomaan ja sen jälkeen kultivoimaan uskoa sen legitimitettiin (Weber 1977, 325). Legitimaatiot ovat oleellisia, koska niiden kautta perustellaan vallankäyttöä. Ihmisyksilöiden pyrkimykset vaikuttaa toisiin ihmisiin, tai se, miten sosiaalisten yhteisöjen, yhteiskunnallisen diskurssin ja poliittisen auktoriteetin menetelmät kahlitsevat ihmisten käyttäytymistä, ovat oleellisia sosiaalitieteiden tutkimuksen kannalta (Flores Farfán & Holzscheiter 2013, 140).

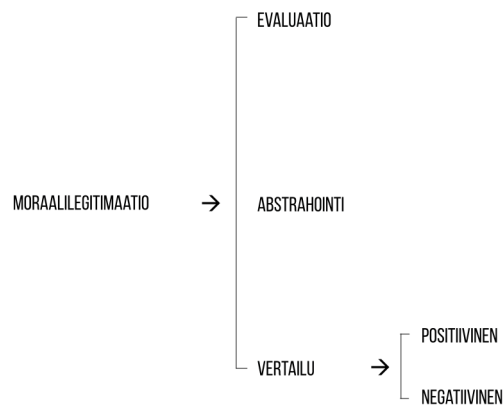
Van Leeuwenin (2008, 125–126) mukaan legitimaatiota tuottavat konstruktiot pyrkivät vastaamaan kysymyksiin ”miksi jotain tehdään” tai ”miksi se tehdään tietyllä tavalla”. Legitimaatioon liittyy pinnanalaisia, epäsuoria viittauksia joihinkin moraalisiin rakenteisiin, joiden kautta pyritään saavuttamaan haluttu strateginen, käytäntöihin liittyvä moraalinen taso. Normeihin liittyvää moraalisuutta tehdään harvoin näkyväksi. Niihin sulautunutta moraalisuutta kohdellaan ennemmin terveen järjen ilmaisuna eikä se eksplisiittisesti nosta esiin niitä uskonnollisia ja filosofisia perinteitä, joista moraalisuus kumpuaa ja johon sen legitimaatio viime kädessä perustuu. Tämä liittyy myös itse tarkoituksen ideaan. Esimerkiksi sellaiset ilmaisut kuin ”x on tarkoituksellista”, ”x on hyödyllistä” tai ”x on tehokasta” ovat itse legitimoivia, eri filosofisten perinteiden

jälkeläisiä (kuten esimerkiksi utilitarismin tai pragmatismen), jotka nimenomaisesti korostivat tarkoituksellisuuden, hyödyllisyyden ja tehokkuuden merkitystä totuuden ja eettisen käyttäytymisen perustana.

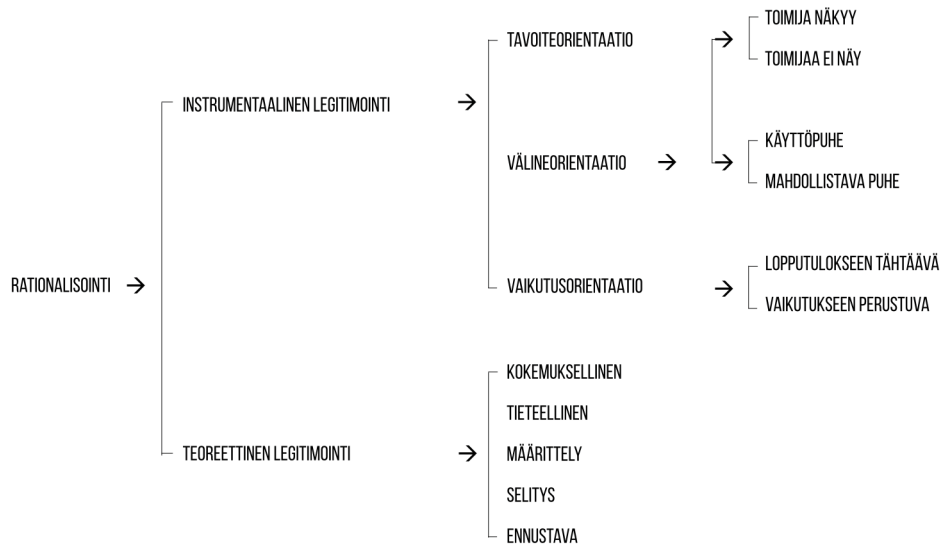
Tämä tutkimuksen kannalta oleellisia olivat auktoriteettiin, moraaliseen evaluaatioon ja rationalisointiin perustuvat legitimaatiot. Alla kuviot 5, 6 ja 7, jotka ilmaisevat näiden rakenteiden suhteita. Käsittelen niitä tarkemmin aineiston analyysin yhteydessä.



Kuvio 5: Auktorisointiin perustuvien legitimaatioiden verkko van Leeuwenin (2008, 117) mukaan.



Kuvio 6: Moraalisiin evaluaatioihin perustuvien legitimaatioiden verkko van Leeuwenin (2008, 109) mukaan.



KUVIO 7: Rationalisointiin perustuvien legitimaatioiden verkko van Leeuwenin (2008, 112) mukaan.

Van Leeuwenin analyysikehikko on rakennettu löytämään legitimaatiokonstruktioita erityisesti englannin kielen rakenteista, joten olen joutunut soveltamaan joitakin niistä löytääkseni suomenkieliset vastineet englanninkielisille rakenteille ja ilmaisutavoille. Omat pohdinnan paikkansa muodostivat myös opetussuunnitelmatekstin sisällään pitämät sellaiset ilmaisut, jotka ovat luonteeltaan ambivalentteja, kuten esimerkiksi edellyttää-verbi, joka voi tarkoittaa useita eri asioita (ks. Kankaanpää 1997).

4.6 Tutkijan positio

Diskurssianalyttistä tutkimusta voi Kirsi Juhilan mukaan lähestyä neljän erilaisen position kautta. Hän voi tarkastella aineistoaan analyttikkona, asianajajana, tulkitsijana tai keskustelijana. Analyttikon positiossa tutkija pidättäytyy mahdollisimman selkeästi ja kontrolloidusti osallisuudesta aineistoonsa nähden. Hän keskittyy tutkimaan keskitetysti aineistonsa kielenkäyttäjien omia kuvauksia ja selontekoja. Hänellä ei ole etukäteen aineistoansa koskevia oletuksia ja tietoja. Asianajaja sen sijaan lähestyy aineistoansa jonkin muutokseen tähtäävän asenteen kanssa. Voi sanoa, että asianajaja tarkastelee aineistoaan tiettyjen motivaatioiden tulokulmasta. Hän paitisi tutkii sosiaalisen todellisuuden rakentumisen taustalla vaikuttavia kielellisiä toimijoita, myös sitä, voiko näille todellisuuksille tarjota muita rakentumisvaihtoehtoja. Asianajaja on näin ollen todellisuuden kriitikko, jolle tutkimus on poliittinen teko. Hän tarkastelee vallitsevia länsimai-

sesti virittäytyneitä kulttuurisia merkityksiä kriittisestä näkökulmasta. Tulkitsijan position kautta tutkimustansa lähestyvä tutkija sen sijaan tarkastelee aineistoansa erilaisten mahdollisuuksien kautta. Oleellista tässä positiossa on tutkijan ja aineiston välinen vuoropuhelu. Tulkitsija nojaa etupäässä aineistoonsa, ja etsii sen sisältämiä kerroksia, mutta samaan aikaan ymmärtää, että aineistoa voi lähestyä monelta eri näkökannalta. Tutkija näkee itsensä kulttuurisena agenttina, jolla on olemassa aineistoansa koskevaa esiymmärrystä. Tulkitsijan tutkimuksen tulokset hän ymmärtää esittävänsä yleisölle, joka puolestaan on oma tutkintoja tekevä entiteettinsä. Keskustelija puolestaan on mukana jollakin mielipiteidenvaihdon kentällä, ja hänen osallistumisensa taustalla ovat kielellisten aineistojen analyysin tulokset. Mielipiteidenvaihdon areenat voivat olla kokonsa ja muotonsa puolesta moninaisia ja keskustelijan osallistumisen mittakaava voi vaihdella. Hänen roolinaan on tarkastella, miten eri kielelliset toimijat tuottavat puheellaan todellisuutta. Hän ei ole opettaja tai tuomari, eikä esitä mielipiteitä siitä, miten keskustelijoiden tulisi toimia. (Juhila 2016b, 411–439.)

Oma tutkijan positioni rakentuu tätä taustaa vasten asianajajan ja tulkitsijan välille. Minulla on tietty ennakkokäsitys opetussuunnitelman suhteen. Tätä ennakkokäsitys perustuu opettajanurani aikana käymääni vuoropuheluun opetussuunnitelman sisältöjen kanssa. Toisaalta omat tutkijan valintani rakentavat sosiaalista todellisuutta sekä sisältävät erilaisia tulkinnan tasoja. Tämä on merkittävää tutkimuksen eettistä tasoa ajatellen. Varton mukaan tutkimusta koskevat eettiset ratkaisut tehdään jo ennen tutkimusta. Laadullisen tutkimuksen koskiessa elämismailman merkityskenttiä kokonaisuutena eettinen vastuu manifestoituu sekä tutkijan lähtökohdissa, tutkimustyössä että niiden tuloksissa. Tutkimuskysymyksen valinta, otosten valinta, rajaamista koskevat ratkaisut, lähteet ja tutkimuksen kohde vaikuttavat elämismailman kokonaisuudessa ja juuri tästä syystä jokainen tutkijan valitsema toimenpide on myös eettinen toimi. Tutkimuksen kohteeksi usein valikoituu sellainen ongelma, jonka tutkija kokee tärkeäksi. Tämä tärkeäksi kokeminen on itsessään velvoittavaa. Koko tutkimuksen kulku on uusia merkityksiä ja merkitysyhteyksiä rakentavana toimintana näin ollen käsitettävä samalla tavalla velvoittavaksi. (Varto 2005, 49–50.)

Oma kriittinen positioni tarkoittaa, että minulla on olemassa lähtökohtaisia oletuksia ja esiymmärrys opetussuunnitelman sisältämästä vallan asemista ja ihanteiden taustalla vaikuttavista ideologisista kytköksistä. Tulkintani kautta pyrin saattamaan näitä sosiaalisen todellisuuden rakennuspalikoita näkyviksi, jolloin niiden vaikuttavuutta voidaan arvioida. En kuitenkaan ole arvioimassa sinänsä opetussuunnitelman arvomaailmojen sopivuutta tai etsimissä suurenuslasin avulla opetussuunnitelmatekstin sisältämiä ristiriitoja, vaan pyrin analyttisesti lähestymään sitä, millaisia tulkinta-avaruuksia kriittisen diskurssianalyysin avulla asiakirjasta löytyy.

Lopuksi haluan nostaa esille, niin kuin Jokinen, Juhila ja Suoninen (2016b, 50) painottavat, että diskurssianalyysiä tekevänä tutkijana minun on syytä olla hereillä omasta suhteestani valtaan ja olla sensitiivinen sitä kohtaan, mitä olen tutkimuksellani luomassa. Kyse on siitä, millaisilla tavoilla ne diskurssit, joihin tutkijana nojaan, ja ne diskurssit, jotka tutkimuksen perusteella löydän, rakentavat sosiaalista todellisuutta. Kysymys, millaisia seurauksia niiden käytöstä mahdollisesti on, säilyy tutkimustyön eettisenä lankana koko tutkimusprosessin ajan. Myös Varto (2005, 19–21) muistuttaa siitä, että tieteellinen tutkimus vaikuttaa siihen, millaisena näemme todellisuuden, niin sen objektiivisen ympäristön kuin ihmisten maailmankin. Tämä puolestaan asettaa tutkimustyölle korkeat eettiset vaatimukset: on tutkijan velvollisuus pyrkiä ymmärtämään tutkimuksensa kohdetta ja niitä seurauksia, joita tutkimuksella saattaa olla. Tutkimuksen täytyy lisäksi olla arvovapaata: yksittäiset motivaattorit, esimerkiksi taloudelliset tai ideologiset, eivät saa vaikuttaa tutkimuksen lopputulokseen (Varto 2005, 22).

4.7 *Analyysin eteneminen*

Diskurssianalyttistä tutkimuksen etenemistä voi muun laadullisen tutkimuksen ohella luonnehtia spiraalimaiseksi, mutta se pyrkii vielä eteenpäin kohti erilaisten teoreettisten näkökulmien, eri merkityksellistämisien ja mikro- ja makrotason kombinaatiota tai näiden neksusta, risteämiskohtaa. Diskurssianalyysin tutkimusprosessin voi jakaa seuraaviin osiin:

- 1) aiheen valinta
- 2) jo olemassa olevaan tutkimukseen tutustuminen ja niiden pohjalta omien konseptien selektio
- 3) oman tutkimuksen tutkimusasetelman kontemplaatio: tutkimusongelmat, metodiset ratkaisut ja aineiston valinta
- 4) aineiston analyysi ja päätelmät
- 5) tutkielman kirjoittaminen. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 142.)

Jotkut tutkimustasot vievät runsaasti aikaa tai niihin palataan useasti tutkimuksen aikana. Tekstiä syntyy paljon, mutta osa siitä jää väistämättä tutkimuksen ulkopuolelle. Kirjoitettu teksti ei kuitenkaan synny turhaan, vaan kirjoittamisesta itsestään tulee osa tutkimusprosessia. Kirjoittamisen itsessään voikin mieltää diskurssianalyttiseksi työvälineeksi. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 142–143, 174–175.)

Oman tutkimukseni kohdalla olen käynyt runsaasti vuoropuhelua eri metodologisten

ratkaisujen välillä. Lainaan tutkimuksessani ajatuksia niin Simolalta, Jokiselta, Juhilalta ja Suoniolta, Norman Faircloughilta ja Theo van Leeuwenilta sekä Michel Foucault'ltakin työkaluina opetussuunnitelmatekstin diskursiivisten legitimaatioiden kartoittamiseen ja tarkasteluun. Monitieteisyys onkin luonteenomaista diskurssitutkimukselle (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 21).

Käytännössä tutkimukseni runko määräytyi Faircloughin kolmiulotteisen mallin päälle: tekstin reunaehtojen määrittelyn jälkeen tutkin sen sisältämiä legitimaatiokonstruktioita ja sitä, millaisia normeja opetussuunnitelmassa erityisesti oikeutetaan sekä näiden välistä suhdetta.

Tutkimus edistyi niin, että luin analyysini kohteena olleen tekstin, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, tutkimukseni kohteena olleen osan kohdalta useampaan kertaan usean kuukauden aikana. Ensimmäisen analyysikierroksen aikana identifioin opetussuunnitelman sisältämiä erilaisia puhetapoja löyhästi teemoitellen. Merkitsin ne ensin paperille tulostettuun opetussuunnitelmaan värikynällä. Menetelmä osoittautui kuitenkin pian epäkäytännölliseksi, joten siirryin käyttämään sähköisiä välineitä. Merkitsin teemat opetussuunnitelmasta saatavilla olevaan PDF-tiedostoon käyttäen Soda PDF -nimistä PDF-tiedostojen muokausohjelmaa. Lopuksi keräsin eri puhetavat omiksi tiedostoikseen.

Ensimmäinen analyysikierros toimi eräänlaisena alustavana jaotteluna ennen siirtymistä tutkimuskysymykseeni liittyvän analyysin tekemistä. Toisella analyysikierroksella jaoin löytämäni puheenparret Theo van Leeuwenin analyysityökalua käyttäen eri konstruktioihin, jotka sisälsivät legitimaatiota jollakin tavalla, eli jotka liittivät joko suorasti tai epäsuorasti tarkoituksrakennelmat osaksi jotakin moraalista kokonaisuutta. Erottelin legitimaation kohteet niiden legitimointiin käytettyjen konstruktioiden mukaan taulukkolaskentaohjelmaa käyttäen.

Kolmannessa vaiheessa identifioin aineistosta kolme erilaista diskurssia: yksilönä yhteisössä -puheen, osaamispuheen sekä sivistys- ja edistyspuheen. Lopuksi tarkastelin, millaisissa suhteissa eri legitimaatiokonstruktiot ja diskurssit esiintyvät. Nostin myös esiin yksittäisiä legitimoinnin kohteita niiden esiintymistiheyden mukaan. Näin aineistosta tuli näkyviin se, mistä opetussuunnitelma puhuu eniten; mitä asioita se haluaa painottaa; kuinka tärkeänä sille uhratun puheen perusteella opetussuunnitelman sisältö näyttäytyy.

Tähän tutkimukseen, niin kuin diskurssianalyysillä on tapana, liittyi menetelmällisesti hermeneuttinen ote. Hermeneutiikasta peräisin oleva käsite *hermeneuttinen kehä* on laadulliseen tutkimukseen liittyvä tiedonmuodostamisprosessi. Tiedolla ei tässä näkemyksessä ole jotain määrättyä täyttymispistettä, vaan kohti tietoa päästään prosessin eri osia ja kokonaisuuksia koskevan tarkastelua kautta. Diskurssianalyttikko kulkee tällä hermeneuttisella kehällä, kunnes hän saavuttaa pisteen, jolloin tutkijan ymmärrys on tutkimuksen kannalta saavuttanut riittävän tason. Tässä kohtaa tutkija ikään kuin poistuu kyydistä ja antaa löytyneen tutkimuksen muiden

tutustuttavaksi. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 143–144.) Tutkijan on näin ollen oltava tietoinen siitä, että tutkimus ei voi saavuttaa lopullista tietoa asioista, vaan tutkimuksen tulos ja sen tekemisen prosessi muodostuvat osaksi sitä kokonaisuutta, jota tutkiminen alun perin koski. (Varto 2005, 21–22).

Omassa tutkimuksessani aineistosta tehdyn analyysin tulokset toimivat jälleen uuden analyysin pohjana. Tutkimuskysymykseni myös eli tutkimusprosessin aikana. Voin kuitenkin todeta, että erilaisten analyysivaiheessa syntyneiden punosten avulla on minulle on syntynyt verrattain laaja kokonaiskuva tutkimuksen kohteena olleesta aineistosta. Tämän tutkimuksen tulokset voisivat puolestaan toimia jatkotutkimuksen pohjana.

5 ANALYYSI

5.1 *Analyysin rakenne ja lähtökohdat*

Analyysini perustuu aineistoni kolmen eri osa-alueen tulkintaan. Ensimmäiseksi tarkastelen, millaisia legitimaatiokonstruktioita opetussuunnitelmassa käytetään. Pohjaan analyysini Theovan Leeuwenin analyysityökaluun. Toiseksi identifioin legitimaatioiden perusteella kolme eri opetussuunnitelman normeja koskevaa diskurssia, jotka osaltaan linkittyvät opetussuunnitelman sisältämiin valtakunnallisiin tehtäviin. Kolmannessa vaiheessa tarkastelen näiden kahden välistä suhdetta ja nostan esiin niitä normeja, joita opetussuunnitelman sisältämät legitimaatiot erityisesti painottavat.

Analyysin ensimmäinen vaihe sisältää Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältämien legitimaatiokonstruktioiden identifioinnin. Luokittelu perustuu van Leeuwenin analyysityökaluun. Toisessa vaiheessa jaan opetussuunnitelman sisältämien legitimaatiot kolmeen eri diskurssiin. Kolmannessa vaiheessa tarkastelen legitimaatioiden ja diskurssien välistä suhdetta.

Tässä luvussa erittelen eri puhetapojen muodostumismekaniikkaa tarkastikin. Tämä on osa tutkimukseni luotettavuuden perustelua, jonka kautta haluan näyttää analyysin tekemisen vaiheet ja antaa lukijalle mahdollisuuden tutustua analyysin taustalla olevaan ajatteluun niin tarkasti kuin se tämän työn puitteissa on perusteltua.

Identifioin aineistosta kokonaisuudessaan noin 1200 legitimoivaa puheenpartta, joita kutsun instansseiksi. Käytännössä instanssi on joko lause tai joissakin tapauksissa ranskalaisilla viivoilla ilmaistu lista, joka tarkoittaa jotakin toimijuutta. Diskursiivisuuden kannalta opetussuunnitelman mielenkiintoisimmat luvut olivat 1–4, jotka sisältävät paljon puhetta arvoista, sivistyksestä, perusopetuksen tehtävästä ja toimintakulttuurista ja joihin näin ollen liittyy perustavanlaatuisesti joitakin, usein implisiittisiä, moraalirakenteita. Luvuissa 5–12 korostuvat enemmän yksipuoliset, selkeästi ohjaavat ja toteavat puhetavat.

Seuraavaksi esittelen esimerkkejä opetussuunnitelman sisältämistä legitimaatiokonstruktiosta ja niiden eri instanssien esiintymismäärän. Tämä on aina arvio, koska osa konstruktiosta sisältää aineksia monesta eri tavasta luoda niitä ja ne voisi siksi liittää osaksi useita rakenteita. Toisekseen on mahdollista, että joku toinen tutkija olisi jaotellut konstruktiota eri otsikoiden alle, riippuen siitä, mitä ominaisuutta hän konstruktiossa olisi halunnut painottaa. On myös mahdollista, että tutkijana olen painottanut konstruktiossa sellaista ominaisuutta, jonka puolesta se sopisi paremmin jonkin toisen legitimaatiorakenteen alle.

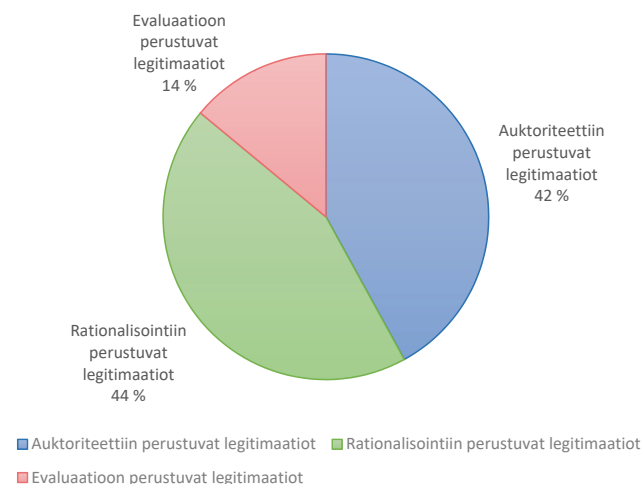
Kaikki lainaukset ovat peräisin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2014 (Opetushallitus 2014), joten en merkitse erikseen lähdettä jokaisen lainauksen perään. Lainauksen edellä oleva numero on lainauksen identifiointia varten ja sen perässä oleva numero osoittaa opetussuunnitelman sivua, josta kyseessä oleva lainaus löytyy.

5.2 Legitimoivat konstruktiot

Legitimaatiot linkittyvät aina johonkin moraaliseen järjestelmään, rakennelmaan tai traditioon, jonka moraalit liitetään – usein implisiittisesti – osaksi toimijaa. Legitimoiva puhe pyrkii vastaamaan joko lausuttuun tai lausumatta jätettyyn kysymyksiin: ”Miksi meidän pitäisi tehdä tämä?” tai ”Miksi meidän pitäisi tehdä näin?”. (Van Leeuwen 2008, 105, 125.)

Suurin osa opetussuunnitelman puheesta pyrkii jollakin tavalla perustelemaan viestinsä legitimoimalla sen. Legitimaatiota sisältäviä instansseja löysin noin 1200 kappaletta. Opetussuunnitelman ei tarvitsisi perustella siinä esiintyvää toiminnallisuutta esimerkiksi vetoamalla järkisyihin, sillä näiden ymmärtäminen ei vaikuta opetuksen järjestäjän tai opettajan työtehtäviin tai vastuisiin. Näyttää kuitenkin siltä, että opetussuunnitelman laatijat ovat halunneet korostaa opetuksen ja kasvatuksen perusteiden järkipärisyyttä ja tarpeellisuutta.

Opetussuunnitelman legitimaatiokonstruktiot voidaan jakaa kolmeen eri muodostumiskategoriaan. Näitä ovat jonkin toimijan auktoriteettiin perustuva legitimaatio, eli *auktorisointi*, arvoihin liittyvä legitimaatio, eli *evaluaatio* tai jokin kognitiivinen validaatio perustuva legitimaatio, eli *rationalisointi*. Aineistossa esiintyi noin 2870 legitimaatiota. Yhdessä instanssissa saattoi näin ollen olla useampia kuin yksi legitimaatiokonstruktio ja nämä konstruktiot saattoivat perustua samassa instanssissa eri oikeuttamistapaan. Instanssit jakautuivat aineistossa seuraavalla tavalla:



Kuvio 8: Legitimaatiokonstruktioiden jakautuminen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014

Seuraavaksi luon katsauksen eri legitimaatiotapoihin, joilla opetussuunnitelma perustelee puhettaan. Eri oikeuttamistapojen kohdalla esitän taulukon, joissa näkyy legitimaatioiden esiintymistiheys alakategorioittain ja esitän havainnollistavia esimerkkejä.

5.2.1 Auktorisointi

Auktoriteettiin perustuva legitimaatio tuotetaan viittamalla tradition, tapojen tai lakien auktoriteettiin tai ihmisiin, joille on suotu institutionalisoitu auktoriteettiaseman käyttö. Jos legitimointi on vastaus julkilausuttuun tai lausumattomaan kysymykseen ”miksi”, vastaus voisi olla: ”Koska minä sanon”. Minä voi tässä tarkoittaa ihmistä tai muuta tahoa, jolle auktoriteetti on suotu. (Van Leeuwen 2004, 105–106.)

Tällaisia instansseja esiintyi noin 400 kappaletta. Alla oleva lista kertoo, millainen auktoriteettiin perustuva toimijuus aineistossa painottuu. Seuraavassa tarkastelen, mitä auktoriteettiin perustuvia legitimaatiokonstruktiota aineistossa esiintyi ja tarjoan esimerkkejä niistä.

| AUKTORISOINTILEGITIMAATIO | ~ % |
|----------------------------------|------------|
| PERSOONATON AUKTORITEETTI | 75,2 |
| HENKILÖKOHTAINEN AUKTORITEETTI | 23,8 |
| SOVINNAISUUS | 0,7 |
| ASiantuntija | 0,2 |
| ROOLIMALLI | 0 |
| PERINNE | 0 |

Taulukko 1. Auktorisointiin perustuvat legitimaatiokonstruktiot esiintymistiheyden mukaan.

Aineistossani auktorisointiin perustuvista legitimaatiosta perustui eniten *persoonattomaan, lakien, sääntöjen ja säännösten, auktoriteettiin*. Tällaisia rakenteita esiintyi noin 300 kappaletta. Auktorisointiin perustuva toiminnan legitimaatio oli aineistossa kaikista konstruktioista yleisin. Vastaus miksi-kysymykseen on tässä tapauksessa yleensä: ”koska laki sanoo”. Konstruktioihin liittyvät oleellisena elementteinä esimerkiksi sellaiset ilmaisut kuin ”menettelytapa”, ”käytäntö”, ”laki”, ”sääntö tai niistä johdetut ”pakollinen”, ”lainmukainen” tai ”velvoittava”. (Van Leeuwen 2008, 108.) Opetussuunnitelma viittaa usein velvoittaessaan opetuksen järjestäjää tai opettajaa siihen lakiin tai asetukseen, johon velvoite perustuu, kuten esimerkeissä 1 ja 2.

- 1 *Opetussuunnitelman perusteet laaditaan perusopetuslain ja -asetuksen sekä tavoitteet ja tunti-
jaon määrittävän valtioneuvoston asetuksen pohjalta*^[1 (Viite lakiin ja asetukseen)]. (9)
- 2 *Oppilaalle ja huoltajalle tulee antaa tietoa opintojen edistymisestä, työskentelystä ja käyttäy-
tymisestä riittävän usein*^[67 (Viite asetukseen)]. (50)

Toisinaan opetussuunnitelmassa viitataan myös kansainvälisiin sopimuksiin. Esimerkiksi globaalikasvatuksen osalta opetussuunnitelman toimijuus perustuu YK:n asettamiin reunaehtoihin, kuten esimerkki 3 osoittaa.

- 3 *Perusopetuksen globaalikasvatus luo osaltaan edellytyksiä oikeudenmukaiselle ja kestäväälle
kehitykselle YK:n asettamien kehitystavoitteiden suuntaisesti*. (18)

Opettajan työn kannalta ei sinänsä ole väliä, perustuuko opetussuunnitelman sisältämä ohjeistus juuri lakiin vai opetussuunnitelmaan kirjattuun muuhun ohjeistukseen opetussuunnitelman velvoittavan aseman vuoksi: opettaja voi valita toimijuutensa vain sillä perusteella, mahdollistaako opetussuunnitelma itsessään toimintatapojen variaatiota. Harkinnan mahdollisuudet on selkeästi kirjattu opetussuunnitelmaan silloin kun niitä on haluttu antaa.

Henkilökohtaisen auktoriteetin kohdalla toimijuus legitimoidaan statuksen tai roolin perusteella. Tällaisen auktoriteetin ei tarvitse muita ohjatakseen esittää mitään erityisiä perusteluita, pelkkä ”koska minä niin sanon” riittää. (Van Leeuwen 2008, 106.)

On selvää, että osa opetussuunnitelman auktoriteettilegitimaatiosta perustuu opettajan työroolin mukanaan tuomaan toimivaltaan, mutta suoraan opettajan roolin perustuvia toimenpiteiden legitimaatioita esiintyi yllättävän vähän, noin 30 kappaletta. Opettajaa ohjataan opetussuunnitelmassa toki runsaasti, mutta ohjaus on usein passiivissa ja/tai sisältyy muuten halutun toiminnan kuvaukseen.

- 4 *Opettaja valitsee työtavat vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja ohjaa oppilaita erityisesti uusien työtapojen käytössä itseohjautuvuutta vahvistaen. (31)*
- 5 *Opettajat huolehtivat siitä, että oppilaat saavat alusta lähtien oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta sekä tietoa edistymisestään ja osaamisestaan. (47)*

Luen myös opetuksen järjestäjän henkilöksi, joskin tämä tarkoittaa van Leeuwenin henkilöön perustuvan auktoriteettilegitimaation ulottamista luonnollisten henkilöiden lisäksi oikeushenkilöiden tapaisiin toimijoihin. Tämä on mielestäni perusteltua, koska opetuksen järjestäjästä puhutaan toimijana auktorisoimalla se samalla tavalla kuin opettajan kohdalla. Opetussuunnitelma sisältää noin 60 instanssia, joissa opetussuunnitelma ohjaa nimenomaisesti opetuksen järjestäjää. Osa ohjauksesta on koottu pitkiksi listoiksi, joissa ylätasoa selventäviä toimia on yksilöllistetty ranskalaisin viivoin. Olen laskenut nämä yhdeksi instanssiksi enkä siis alakohtia omiksi kohdikseen.

- 6 *Opetuksen järjestäjä vastaa kasvatuskeskusteluja ja kurinpidollisia keinoja koskevan suunnitelman laatimisesta. (44)*
- 7 *Opetuksen järjestäjä päättää, mitä valinnaisia aineita tarjotaan. (95)*

Opetussuunnitelma sisältää myös muutaman instanssin, joissa toimijuus on valtuutettu oppilaalle, eli toimijuus perustuu oppilaan henkilökohtaiseen rooliin, kuten esimerkeissä 8 ja 9. Tämä ajatus tuntuu merkitykseltään epäintuitiiviselta, mutta rakenteeltaan perustaa toiminnan tietylle ihmisjoukolle annettuun rooliin siinä missä opettajankin kohdalla.

- 8 *Oppilaat osallistuvat oman opiskelunsa, yhteisen koulutyön ja oppimisympäristön suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. (24)*
- 9 *Oppilaat osallistuvat oppimisympäristöjen kehittämiseen. (30)*

Sovinnaisuuden auktoriteetin kohdalla vastaus miksi-kysymykseen on: ”koska näin kaikki muutkin tekevät” tai ”koska näin yleensä tehdään”. Epäsuora viesti on, että kaikki tekevät näin ja niin pitäisi sinunkin. Tämä voidaan ilmaista myös sellaista sanojen kautta kuin ”useat”, ”suurin osa” ja niin edelleen. (Emt. 109.)

Jälkimmäisiä opetussuunnitelmassa esiintyi muutama instanssi.

- 10 *Oppivan yhteisön rakenteet ja käytännöt edistävät hyvinvointia ja turvallisuutta ja luovat siten edellytyksiä oppimiselle. Nämä näkökulmat ulottuvat kaikkeen koulutyöhön ja ohjaavat jokaisen työskentelyä. (27)*

Vaatus sisällyttää edellä mainitut näkökulmat kaikkeen koulutyöhön ja niiden jokaiseen heijastuva vaatimus perustuu ajatukseen: ”koska näin tehdään”. Muita perusteluita ei opetus-suunnitelma tässä kohtaa toimijuudelle varaa. Tällainen yksilökeskeisyys ei ole täysin ongelmatonta. Vaarana on, että mahdollittaman ideaalin normatiivinen toteuttaminen saattaa tuottaa syyllisyydentuntoisia ja loppuunpalamisen riskin kanssa painiskelevia opettajia. (Simola 2015, 24–25.)

Asiantuntijan kohdalla toimijan legitimaatio perustuu hänen asiantuntijuuteensa enemmän kuin statukseen. Tämä voidaan ilmaista suorasti, esimerkiksi viittaamalla saavutuksiin tai se voidaan osoittaa itsestään selvänä, kuten esimerkiksi akateemisessa puheessa, joka sen sijaan että esittäisi perusteluja jollekin väitteelle, lainaa älyllisiä megatähtiä tai laittaa heidän nimensä sulkeisiin väitteen perään. (Van Leeuwen 2008, 107.)

Asiantuntijuuteen perustuvia instansseja esiintyy vain pari, joista toisen olen sijoittanut kaiken lisäksi toisen konstruktion alle. Esimerkin 11 asiantuntijatoimija on joko tulkki tai menetelmiä hallitseva avustaja, joille toimijan rooli on asiantuntijuuden perusteella luovutettu.

- 11 *Oppilaan kielellisen erityisvaikeuden takia käytetään puhevalmiiden tulkkia tai puhetta tukevia ja korvaavia menetelmiä hallitsevaa avustajaa. (73)*

Olisi mahdollista mieltää opettaja myös asiantuntijaksi, mutta työnkuvan laajuuden ja sen julkisvaltaa käyttävän työnkuvan kautta on mielekäästä puhua nimenomaan ammattirooliin perustuvasta legitimaatiosta, ei niinkään tietyn tehtävänkentän hallitsemiseen perustuvasta. Sama pätee esimerkiksi poliiseihin.

Opetussuunnitelma ei perusta toimijuutta *perinteen* tai *roolimallien* auktoriteettiin, mutta käyn konstruktiot tässä lyhyesti läpi. Perinteen kohdalla vastaus ”miksi”-kysymykseen on: ”koska näin aina tehdään”. Näiden sääntöjen ylläpitämisestä vastaavat ikään kuin kaikki kollektiivisesti jonkin tietyn toimijan sijaan. (Van Leeuwen 2008, 108–109.) Opetussuunnitelma toki puhuu perinteestä ja kulttuuriperinnöstä sinänsä, mutta ei kuitenkaan sellaisessa yhteydessä, että termillä pyritäisiin legitimoimaan toimintoja tai toimintatapaa. Roolimalliauktoriteetin tapauksessa seurataan jonkun roolimallin tai mielipidevaikuttajan esimerkkiä. Roolimallit voivat olla vertaisryhmän jäseniä tai kaukaa ihaltuja julkisuuden henkilöitä. (Emt. 106–107.) Perinne-puheen olemattomuus korostaa opetussuunnitelmatekstin tulevaisuuteen kurkottavaa luonnetta.

5.2.2 Moraalinen evaluaatio

Moraalisen evaluaation kohdalla legitimaatio perustuu arvoihin jonkun auktoriteetin sijaan. Joissakin tapauksissa moraalinen arvo liitetään osaksi ilmaisuja käyttämällä monitulkintaisia ”hyvää” ja ”pahaa”, mutta näitä useammin puheessa viitataan tiettyihin moraalisiin arvoja sisältäviin diskursseihin. Näitä ei kuitenkaan tehdä suoraan näkyviksi, vaan käyttämällä sellaisia adjektiiveja kuin ”terve”, ”normaali”, ”luonnollinen”, ”hyödyllinen”. Niitä voi lähestyä ikään kuin moraalirakenteena, josta on näkyvillä vain jäävuoren huippu. Yleistyksiksi muuntuneiden moraalisten diskurssien tausta ei suoraan käy ilmi niiden käytön perusteella – ne voidaan ainoastaan tunnistaa. Moraali-ilmausujen taustalla olevia vaikuttimia voi kuitenkin tarkastella historiallisten diskurssien tutkimuksen kautta; moralisoituneiden ilmausujen jälkiä täytyy seurata niiden syntylähteille ja tietyssä mielessä peruuttaa näiden arvojen oppimisen unohtamisen prosessi. (Van Leeuwen 2004, 109–110.) Bordieu kutsui tätä ilmiötä nimellä *genesis amnesia* (Bordieu 1977, 23).

Van Leeuwenin analyysityökalussa evaluaatioita jaetaan moraalisiin evaluaatioihin, abstraktioihin ja analogioihin. Moraalievaluaatioita esiintyy aineistossa noin 200 kappaletta, joskin ne kaikki liittyvät juuri ensimmäiseen, evaluaatiokonstruktion.

| EVALUAATIOLEGITIMAATIO | ~ % |
|-------------------------------|------------|
| EVALUAATIO | 100 |
| ABSTRAHOINTI | 0 |
| ANALOGIA | 0 |

TAULUKKO 2. Evaluaatioon perustuvat legitimaatiokonstruktiot esiintymistiheyden mukaan.

Evaluaatiokonstruktio rakentuu adjektiivien käytön kautta. Adjektiivit voivat kuvata toimien tai asioiden konkreettisia ominaisuuksia tai liittää niihin tiettyjä arvoja, jolloin ne legitimoivat kohdettaan. Tässäkin tapauksessa moraalinen arviointi on pinnanalaista ja tarkoitus on suojata sitä argumenteilta tai debatilta. (Van Leeuwen 2008, 110–111.) Opetussuunnitelma sisältää paljon lausuntoja siitä, miten jokin on tärkeää, keskeistä tai olennaista, kuten esimerkit 12 ja 13 näyttävät.

- 12 *Kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia. (17)*
- 13 *He [oppilaat] oppivat myös ajanhallintaa, joka on tärkeä osa arjenhallintaa ja itsesäätelyä. (22)*

Toisinaan opetussuunnitelma korostaa jonkin asian tärkeyttä sanalla ”erityisen”. Tyypillistä ilmaisuille on, että tekstistä ei käy suoraan ilmi, miksi jokin asia olisi tärkeää toteuttaa ja toinen erityisen tärkeää.

- 14 *Erityisen tärkeätä on rohkaista oppilaita tunnistamaan oma erityislaatuensa, omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa sekä arvostamaan itseään. (20)*

Diskurssitutkimuksen kannalta nämä kannanotot ovat erityisen mielenkiintoisia, sillä niihin sisältyy todellakin erityinen legitimaation taso. Esimerkki 14 sisältää myös termin ”rohkaista”, joka puolestaan liittyy mahdollistavaan puhetapaan ja osoittaa myös, kuinka eri konstruktiot voivat esiintyä samoissa instansseissa.

Moraalista evaluaatiota voidaan ilmaista myös abstraktion ja analogian kautta. Käyn ne lyhyesti läpi, vaikka tällaisia konstruktioita ei opetussuunnitelmassa esiinnykään. *Abstraktiot* liitvät evaluaatiot osaksi jotain arvodiskurssia, esimerkiksi kutsumalla vanhempainiltaa ”tavaksi luoda yhteistyöverkostoja” tai ”osallisuuden lisäämiseksi”, jolloin korostetaan haluttuja ja legitiimejä yhteistyön laatuja, sitoumuksia ja sitoutuneisuuksia. *Analogian* kohdalla vastaus kysymykseen, miksi minun on tehtävä tämä tai miksi minun on tehtävä tämä tällä tavalla on: ”koska se on samalaista kuin jokin muu hyväksi havaittu toiminta”. Joskus vertailu on epäsuoraa: toimintaa kuvaamaan käytetään termejä toisesta yhteydestä niin, että alkuperäiseen toimintaa liitetään tämän toisen toiminnan laatuja. Esimerkiksi puhuttaessa koulusta vankilamaisena paikkana vankilaan liittyvät ominaisuudet liitetään osaksi koulua koskevaa diskurssia. (Emt. 111–112.) Tämä näkyy esimerkiksi kriittisessä puheessa kouluista *panoptikon*-rakennusten moderneina ilmentyminä. Nämä rakennettiin niin, että niiden sisällä olleet ihmiset eivät voineet tietää, milloin heitä tarkkaillaan. Ideologian mukaan tämä johtaa ihmisten itsesäätelyyn ja sitä kautta moraalien kohentumiseen. (Baggini & Fosl 2010, 233.) Olisi ehkä mahdollista tarkastella tällaisia rakenteita kuin ”työelämässä tarvittavaa asianmukaista käyttäytymistä ja yhteistyötaitoja” (Opetushallitus 2014, 23) esimerkkeinä analogioista, joissa painotetaan työntekijän roolia esimiehen alamaisena, mutta tällaisten yhteyksien ja itse legitimaation välinen suhde olisi niin implisiittinen, että se vaatisi tämän työn ulkopuolella olevan aineistontarkastelun lähtökohtien hyväksymistä.

5.2.3 Rationalisaatio

Rationalisaation kautta legitimaatio tuotetaan viittamalla institutionalisoituneiden sosiaalisten toimintojen päämääriin ja käyttöön sekä tietokokonaisuuksiin, joita yhteiskunta on konstruoinut suodakseen niille kognitiivisen validiteetin. Nykydiskursseissa moralisaation ja rationali-

saatio pysyvät turvallisen välimatkan päässä toisistaan. Moraalisen evaluaation kohdalla rationalisaatio on painunut näkymättömiin. Rationalisaation kohdalla puolestaan moraliteetti pysyy pinnanalaisena ja epäsuorana, vaikkakaan rationalisaatio ei voi toimia legitimaationa ilman sitä. (Van Leeuwen 2008, 105, 113.)

Seuraavaksi rationalisoivien legitimaatiokonstruktioiden alakategoriat niiden esiintymistiheyden mukaan ja esimerkkejä niistä.

| RATIONALISAATIOILEGITIMAATIO | ~ % |
|-------------------------------------|------------|
| MAHDOLLISTAVA KONSTRUKTIO | 29,1 |
| MÄÄRITTELEVÄ KONSTRUKTIO | 24,28 |
| LOPPUTULOKSEEN TÄHTÄÄVÄ KONSTRUKTIO | 12,32 |
| KÄYTTÄMIS- TAI HYÖDYNTÄMISPUHE | 8,75 |
| SELITTÄVÄ KONSTRUKTIO | 8,39 |
| VAIKUTUKSEEN PERUSTUVA KONSTRUKTIO | 6,25 |
| EI-TOIMIJAKESKEINEN KONSTRUKTIO | 5,35 |
| ENNUSTAVA KONSTRUKTIO | 3,21 |
| TOIMIJAKESKEINEN KONSTRUKTIO | 2,14 |
| TIETEELLINEN KONSTRUKTIO | 0,17 |
| KOKEMUKSELLINEN KONSTRUKTIO | 0 |

TAULUKKO 3. Rationalisointiin perustuvat legitimaatiokonstruktiot esiintymistiheyden mukaan.

Rationalisoivat legitimaatiokonstruktiot voidaan jakaa kahteen eri osaan, instrumentaalisiin ja teoreettisiin rationalisointiin. Instrumentaaliset rationalisoinnit legitimoivat käytäntöjä viittaamalla niiden tavoitteisiin, välineorientaatioon tai seurauksiin. Ne ovat rakenteeltaan pitkälti samoja kuin tarkoitukselliset konstruktiot, mutta ne siis sisältävät sidoksen johonkin moraaliseen järjestelmään. (Van Leeuwen 2008, 113–115.) Instrumentaalisia rationalisointeja ovat mahdollistava ja lopputulokseen tähtäävät konstruktiot, hyödyntämispuhe, vaikutukseen perustuva konstruktio sekä ei-toimijakeskeiset ja toimijakeskeiset konstruktiot.

Teoreettisten legitimointien kohdalla viitataan asioiden luonnolliseen järjestykseen, mutta selkeästi selvemmin kuin aikaisemmissa tapauksissa. Tässä ei kysytä, onko jokin toiminto moraalisesti oikeutettu, onko se tarkoituksellinen vai efektiivinen, vaan perustuuko se johonkin ”totuuteen”, asioiden oikeaan laitaan. (Emt. 113, 116.) Tällaisia ovat kokemuksellinen, tieteellinen, määrittelevä, selittävä ja ennustava rationalisaatio.

Instrumentaalisia konstruktioita esiintyi noin 350 kappaletta, teoreettisia noin 200 kappaletta.

Esimerkissä 15 esiintyy tarkoituskonstruktioista tuttu *mahdollistava konstruktio*, mutta tällä kertaa siihen on liitetty legitimoivia osia: hyvinvointia, demokratiaa ja kansalaisyhteiskuntaa painottavaa puhetta. Puheessa korostuu opetussuunnitelman tietynlainen ”rationalisoitu toiveajattelu”, kurottaminen kohti korkealentoisia ideaaleja (vrt. Simola 2015, 35.)

- 15 *Perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. (16)*

Määrittelyn ollessa kyseessä toiminto määrittellään toisen, moralisoidun toiminnan kautta. Kummatkin toiminnot tulee objektivoida ja yleistää ja niiden välisen sidoksen täytyy näyttäytyä joko määrittelevässä rakenteessa (on, rakentaa, muodostaa) tai merkityksellistävässä (tarkoittaa, symboloi, merkitsee) rakenteessa. (Van Leeuwen 2008, 116.) Näitä esiintyy opetussuunnitelmassa melko runsaasti, noin 130 kappaletta.

Esimerkissä 16 sivistyksen, joka jo itsessään on legitimoiva termi, näkyy kirjoittajan mukaan toimijan suhtautumistavoissa ihmisiin, tietoon ja toimintaan.

- 16 *Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseän, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. (16)*

Esimerkissä 17 termi ”joustava” linkittyy tiettyihin liikemaailman rationalisointeihin. Vuosiluokkiin sitouttamaton opiskelu määrittellään esimerkissä tämän legitimaation kautta.

- 17 *Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu on yksilöllisen opinnoissa etenemisen mahdollistava joustava järjestely. (38)*

Lopputulokseen tähtäävä konstruktio katsoo myös legitimoivan rakenteen kohdalla ikään kuin lopusta alkuun, eli toimintaa tarkastellaan sen lopputuloksen kautta. Legitimoidun toiminnan tarkoituksen toteutuminen ei ole täysin toimijuuteen osallistuvien omissa käsissä. Esimerkissä 18 tarkoitus on löytää keinoja käyttäytymisen ja hyvinvoinnin parantamiseksi, mutta kasvatuskeskustelun ei varmuudella voida katsoa takaavan tällaista lopputulosta.

- 18 *Menettelyn [kasvatuskeskustelu] tavoitteena on löytää myönteisiä keinoja koulussa käyttäytymisen ja oppilaan hyvinvoinnin parantamiseksi. (37)*

”Hyödyntäminen” esimerkissä 19 jo terminä itsessään liittyy puheen pragmaattiseen ja utilitaristiseen diskurssiin ja on siksi legitimaatiokonstruktio. Kehitys- ja motivaatiopuhe ennestään korostavat instanssin vahvaa liittyvistä jonkin moraalisen järjestelmän toteuttajaksi.

- 19 *Koulupäivän eri tilanteita hyödynnetään oppimisessa, ja oppimisympäristöä kehitetään toimivaksi ja oppilasta motivoivaksi. (71)*

Selityksen olleessa kyseessä käytännön sijasta määrittelyn tai luonnehdinnan kohteeksi valitaan yhden tai useamman käytäntöön osallistuvan toimijan määrittely. ”Tekemällä asia näin on sopivaa näiden toimijoiden luonteen perusteella.” Yleistäminen on olennaista. Selitykset kuvaavat toimijaryhmien yleisiä ominaisuuksia tai tavanomaista toimintaa. (Van Leeuwen 2008, 116.)

Henkilöstölle annetaan legitimoitu tehtävä esimerkissä 20. Kehittäminen liittyy edistyspuheeseen ja on merkittävä diskursiivinen muutosta perusteleva ilmaisu.

- 20 *Opetushenkilöstö ja ruokailusta vastaava henkilöstö tekevät yhteistyötä kouluruokailun järjestämisessä ja toiminnan kehittämisessä. (43)*

Esimerkin 21 rakenne on mielenkiintoinen. Instanssi ei suoranaisesti pakota kielitietoisuuteen, mutta esittää raamit sille, milloin toimija voi kutsua itseään kielitietoiseksi. Ottaen huomioon opetussuunnitelman normatiivisen luonteen, kielitietoisuuden valinta ei välttämättä ole loppujen lopuksi vapaa-ehtoista. Opettajan näkökulmasta riippumatta hänestä tulee joka tapauksessa opettamansa aineen kielen opettaja.

- 21 *Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja. (28)*

Vaikutukseen perustuvassa konstruktiossa legitimoitu toiminto itsessään on toiminnan agentti tai alkuunpanija. Esimerkissä 22 luomalla edellytyksiä ja vahvistamalla ilmapiiriä tuetaan oppilaan itsetuntemusta ja motivaatiota. Tukeminen puolestaan liittyy myös mahdollistavaan puheeseen, mikä jälleen demonstroi konstruktioiden limittäisyyttä. Tässä esimerkissä korostuu kuitenkin vaikutusta perusteleva puhe mahdollistavaa puhetta voimaakkaammin, joten olen liittänyt se osaksi efektoivaa puhetta.

- 22 *Oppilaan itsetuntemusta ja oppimismotivaatiota tuetaan luomalla edellytykset onnistumisen kokemuksiin ja vahvistamalla myönteistä sosiaalisen oppimisen ilmapiiriä. (72)*

Ei-toimijakeskinen konstruktio käyttää yhtä toimintoa välineenä toisen toteuttamiselle. Esimerkissä 23 toimija ilmenee implisiittisesti passiivirakenteen kautta. Legitimaation siitä tekee toiminnan perusteleminen terveellisyyden ja turvallisuuden nimissä. ”Huolehtimisen” toiminta on edellytyksenä ympäristön tervellisyydelle.

- 23 *Koulurakennuksesta sekä opetustiloista ja -välineistä huolehtiminen ylläpitää ympäristön terveellisyyttä ja turvallisuutta. (79)*

Ennustavan legitimaation tapauksessa joku tapahtuminen legitimoidaan perustamalla se kokemuksellisen tietoon (jota vastaan voidaan esittää vasta-argumentti). (Van Leeuwen 2008, 116.)

Esimerkin 24 kirjoittaja puhuu omasta kokemuksestaan ja kertoo lukijalle, että tämän tulee varautua siihen, että taitojen oppiminen vaatii usein harjoittelua. ”Sinnikkyys” kielii jälleen moraliteetista. Sinnikkyys-puhe on yllättävän harvinaista opetussuunnitelmassa muutamalla instanssillaan ottaen sisukkuusdiskurssin merkittävyyden suomalaisen identiteetin rakentajana.

- 24 *Tietojen ja taitojen oppiminen on kumuloituvaa ja se vaatii usein pitkäaikaista ja sinnikästä harjoittelua. (17)*

Myös esimerkissä 25 kirjoittaja tietää ennustaa, että tehostetun tuen ollessa riittämätöntä täytyy turvautua yleiseen tukeen.

- 25 *Yleensä erityisen tuen päätös tehdään, jos todetaan, ettei oppilaan saama tehostettu tuki ole riittänyt. (67)*

Toimijakeskeinen legitimaatio tulee näkyviin esimerkissä 26. Toimija on oppilas, toiminta osallistumista ja lopputuloksena rakentavan ilmaisun oppiminen. Osallisuuden nähdään siinä olevan jonkinlainen edellytys sille, että oppilaat oppivat ilmaisemaan näkemyksiään rakentavasti. Toimijuuden legitimaatio syntyy termistä ”rakentavasti”, johon liittyy implisiittisesti hyvien käytösten odotus. Pelkkä ilmaisu ei siis riitä, vaan sen pitää olla rakentavaa.

- 26 *Osallistuessaan sekä koulussa että sen ulkopuolella oppilaat oppivat ilmaisemaan omia näkemyksiään rakentavasti. (24)*

Tieteelliset rationalisoinnit ovat eriytettyjä tietämyksiä, joiden kohdalla niiden monimutkaisuuden vuoksi käännetään usein specialistien puoleen. Tieteelliset rationalisoinnit pitävät sisällään modernin tieteen lisäksi muut järjestelmälliset tietämyskokonaisuudet, joita käytetään institutionaalisoituneiden käytäntöjen legitimointiin, esimerkiksi uskonnot. (Emt. 116-117.)

Opetussuunnitelma ei juurikaan viittaa ulkopuolisiin tietostruktuurien hallitsijoiden tuomaan legitimaatioon. Tällainen esimerkki kuitenkin löytyi:

- 27 *Pedagogisen selvityksen lisäksi erityisen tuen päätöksen valmistelemiseksi tulee tarvittaessa hankkia muita lausuntoja, kuten psykologinen tai lääketieteellinen lausunto tai vastaava sosiaalinen selvitys. (66)*

Psykologisaatio on yleistynyt legitimointiväline, jonka avulla erilaisista toimijuutta mielellään perustellaan (ks. van Leeuwen 2008, 117).

Kokemuksellista rationalisaatiota ei opetussuunnitelmaa sisälly, mutta seuraavassa lyhyesti niistä. Tämä konstruktio sisältää erilaisia selittäviä järjestelmiä [schemes], jotka liittävät objektiivisten merkitysten kokoelmia toisiinsa. Tässä yhteydessä sanalaskut, eettiset elämänohjeet ja sanonnat ovat tyypillisiä. Ne toimivat maalaisjärkinä esityksinä niin kuin moraaliset evaluatiot, mutta ovat ilmaistu suoremmin. Niitä vastaan voidaan argumentoida, mutta ennemmin kokemukseen perustuvilla syillä kuin tieteellisillä. (Van Leeuwen 2008, 116.)

5.3 Opetussuunnitelman normeista rakentuvat diskurssit

5.3.1 Diskurssien jaottelun lähtökohdat

Michel Foucault'n (1972, 227) mukaan jokainen koulutusjärjestelmä on poliittinen väline diskurssien, niiden kantaman tiedon ja vallan, omimisen ylläpitämiseksi tai muokkaamiseksi. Legitimaatio on yksi diskursiivinen keino, jolla oikeutus vallankäyttöön rakennetaan. Yhteiskunnallisen vaikuttavuutensa vuoksi opetussuunnitelma on haluttu keino liittää poliittiset tavoitteet osaksi lasten ja nuorten arkea, ja ajatusta äärimmilleen vietyinä koulukasvatusta voi pitää vain välikappaleena yhteiskunnassa vaikuttavien intressiryhmien päämäärille (Lapinoja 2006, 109).

Erilaisia legitimaation kohteita esiintyi aineistossa lähestulkoon 500 kappaletta. Jaoin ne kolmeen eri opetussuunnitelman sisältämiä normeja heijastavaan diskurssiin: yksilö yhteisössä -puheeseen, osaamispuheeseen sekä sivistys- ja edistyspuheeseen. Ne linkittyvät joiltakin osin opetussuunnitelman käsitykseen perusopetuksen tehtävistä, mutta olen omassa jaottelussani noudattanut hiukan tästä poikkeavaa luokittelua. Diskurssien tutkiminen tietyssä aineistossa on tarkoituksenmukaista kytkeä olemassaolevaan kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen viitekehykseen. (Räisänen 2008, 10.)

5.3.2 Yksilö yhteisössä -puhe

Yksilö yhteisössä -puhe käsittelee yksilön roolia yhteisössä, hänelle kuuluvia vastuita, toiminnan arvopohjaa ja yksilön suhdetta muihin toimijoihin. Yksilö yhteisössä puheeseen kuuluvat sel-

laiset teemat kuin ihmisyy, yksilö, yhteiskunta, vastuu, kulttuuri, demokratia, suomalaisuus, vuorovaikutus ja yhteisö. Tästä näytteenä opetussuunnitelman puhetta kulttuurisesta moninaisuudesta esimerkissä 28.

- 28 *Yhteisö arvostaa ja hyödyntää maan kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä sekä omaa ja ympäristön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista monimuotoisuutta. Se tuo esiin saamelaiskulttuurin ja eri vähemmistöjen merkityksen Suomessa. Se kehittää yksilöiden ja ryhmien välistä ymmärrystä ja kunnioitusta sekä vastuullista toimintaa.*
- 29 *Eriyttäminen perustuu oppilaan tarpeille ja mahdollisuuksille suunnitella itse opiskeluaan, valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti. (30)*

Esimerkissä 29 korostuu pedagogiikka, tässä tapauksessa eriyttäminen, sosiaalisen sääntelyn välineenä, jonka avulla yksilön sosiaalisia taitoja harjaannutetaan, ohjataan ja luodaan (vrt. Popkewitz 1991, 222.)

Yksilöllisyyden korostamisella on myös varjopuolensa. Vallankäytön kannalta yksilökeskeinen opetus sekä oikeuttaa oppilaan arvioinnin siirtymisen entistä henkilökohtaisemmalle tasolle että mahdollistaa koulu-uudistusten abstraktin tuottamisen (Simola 2015, 24).

Legitimaatiokonstruktioita käytetään opetussuunnitelmassa eniten oikeuttamaan puhetta yksilöistä yhteisössä. Legitimaatiota esiintyi noin 1100 kappaletta. Tämän teeman mukaisessa puheessa korostuivat puhe yhteisöstä ja osallisuudesta. Myös kulttuuri, vuorovaikutus ja yksilöön liittyvät ilmaisut olivat yleisiä. Puheen taustalla vaikuttanee ajatus oppilaan identiteetin rakentumisesta, ”joksikuksi tulemisesta” (ks. Pinar 1995, 785–788.), kuten esimerkeissä 30 ja 31 voidaan nähdä.

- 30 *Perusopetus tarjoaa oppilaille mahdollisuuden osaamisen monipuoliseen kehittämiseen. Se rakentaa oppilaiden myönteistä identiteettiä ihmisinä, oppijoina ja yhteisön jäseninä. (18)*
- 31 *Oppiva yhteisö edistää arvoillaan ja käytänteillään sukupuolten tasa-arvoa ja tukee oppilaita oman identiteetin rakentumisessa. (28)*

On ehkä yllättävääkin, että opetussuunnitelma loppujen lopuksi painottaa sellaisia eksistentiaalisia ominaisuuksia kuin yksilön kasvua tai hänen rooliaan yhteisössä kuin puhetta osaamisesta tai taidoista. Näkemykseni mukaan tämä liittyy osaltaan diskurssiin ”kunnon kansalaisesta”, jonka toiminnan peruste ei ole tehtävä itse, vaan toimijan identiteetti ja moraalinen valmius.

5.3.3 Osaamispuhe

Osaamispuhe käsittelee perusopetukseen kuuluvien tietojen ja taitojen karttumista sekä sitä, millaisia toimintoja tai toiminnan osa-alueita liittyy joko osaamisen rakentumiseen, suunnitteluun, arviointiin tai toteutukseen. Osaamispuheeseen kuuluvat sellaiset teemat kuin suunnittelu, toteuttaminen, järjestäminen, toiminta, osaaminen, arviointi, opettaminen, ohjaus ja ymmärtäminen.

Osaamispuhe linkittyy opetuksen tavoiterationaalisiin lähtökohtiin ja odotuksiin. Vielä kansakoulun aikana koulutyön tavoitteet heijastivat koulun tarkoitukseen liittyviä arvoja, joiden tarkoitus oli johtaa enemmän opettamista kuin tarjota päämääriä oppimiselle. Peruskoulujärjestelmän luomisen jälkeen täsmällisesti määritelty ja hierarkkinen tavoitekokonaisuus nousi koulutyön keskiöön. (Simola 2015, 27.) Näissä voi kuulla kaikuja Ralph Tylerin jo 1940-luvulla hahmottelemista oppimista koskevista periaatteista, jotka perustuvat opetuksen suunnitteluun tavoitteiden kautta, yhteiskunnan odotuksiin, oppilaiden ominaisuuksiin ja tavoitettavissa oleviin päämääriin (ks. Smith & Tyler 1942, 16). Vaikka Tylerin opetussuunnitelmamalli, *Tyler Rationale*, on esitelty jo 1949, sen asema opetuksen suunnittelua koskevana paradigmana on säilynyt näihin päiviin asti (Simola 2015, 29). Tämä tulee hyvin esiin esimerkiksi 32.

- 32 *Tavoitteet ohjaavat opetussuunnitelman perusteiden kaikkien osa-alueiden laadintaa. Ne ohjaavat myös paikallisen opetussuunnitelman laadintaa ja koulutyötä. (19)*

Osaamispuhetta legitimoitiin aineistossa toiseksi eniten. Legitimaatiota esiintyi noin 1000 kappaletta, joka on miltei yhtä paljon kuin yksilö yhteisössä puheen kohdalla, mutta teemojen kohdalla esiintyi enemmän hajontaa. Aineistossa korostuivat suunnittelu, taito ja tarpeet. Yksittäisiä taitoja ei Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 yleisessä osassa juuri eritellä muuten kuin tieto- ja viestintäteknologian osalta, jonka hallitsemista, käyttöä ja liittämistä opetukseen vaaditaan useissa eri instansseissa, kuten esimerkissä 33 näkyy.

- 33 *Tieto- ja viestintäteknologinen (tuv) osaaminen on tärkeä kansalaistaito sekä itsessään että osana monilukutaitoa. Se on oppimisen kohde ja väline. Perusopetuksessa huolehditaan siitä, että kaikilla oppilailla on mahdollisuudet tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen kehittämiseen. Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnetään suunnitelmallisesti perusopetuksen kaikilla vuosiluokilla, eri oppiaineissa ja monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa sekä muussa koulutyössä.*

Näen tämän selkeänä esimerkkinä elinkeinoelämän etujärjestöjen harjoittamasta poliittisesta

vaikuttamisesta. Tieto- ja viestintäteknologisten ratkaisujen käytölle perusopetuksessa on vaikea löytää pedagogisia perusteluja, sillä niiden käyttö ei näytä parantavan oppimistuloksia (OECD 2015), jolloin tekniikan tärkeyden korostamisen taustalta on etsittävä muita syitä.

5.3.4 Sivistys- ja edistyspuhe

Sivistys- ja edistyspuhe linkittyy opetukselle määriteltyihin tavoitteisiin, asenteisiin ja ihanteisiin. Tällaisen puheen kautta opetussuunnitelma linkittyy sekä yhteiskunnallisiin sivistyspäämääriin että tavoitteiden saavuttamiseksi tarvittaviin asenteisiin. Sivistys- ja edistyspuheeseen kuuluvat sellaiset teemat kuin kasvu, edistäminen, luovuus, kasvatus, hyvinvointi, yhdenvertaisuus, kehittäminen, myönteisyys, monipuolisuus, kunnioittaminen ja yhteistyö.

Edistys- ja kehitysmuönteisen puheen voi katsoa nojautuvan puolestaan liberaaliseen diskurssiin, jotka korostavat edistyksen taustalla piileviä ihanteita opetussuunnitelmakontekstista riippumatta. Tavoitteet rakentuvat sen ympärille, että perusopetus ikään kuin luottaa kykyynsä ehdollistaa oppilaat valmistautumaan (yhteiskunnallisiin) muutoksiin, yksilön mahdollisuuksiin ja tämän itseilmaisuun humanismin ylimpinä päämäärinä ihmiskeskeiseen maailmankuvaan pohjautuen sekä tarjoamaan yhteiskunnallista vaikuttamista [social engineering] ratkaisuna sosiaalisiin ja eksistentiaalisiin ongelmiin. (Pinar ym. 1995, 273–274.) Opetussuunnitelma kiteyttää asian esimerkeissä 34 ja 35. Esimerkissä 36 puolestaan korostetaan nimenomaan valmistautumista työelämän muuttuviin vaatimuksiin. Kyseisen esimerkin sisältää myös esimerkin koulutusjärjestelmän taustavaikuttajien roolista koulutyön määrittelijänä.

- 34 *Osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä vastuullista suhtautumista tulevaisuuteen voi oppia vain harjoittelemalla. Kouluyhteisö tarjoaa tähän turvalliset puitteet. Samalla perusopetus luo osaamisperustaa oppilaiden kasvulle demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti käyttäviksi, aktiivisiksi kansalaisiksi. Koulun tehtävänä on vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta. (24)*
- 35 *Oppilaat saavat valmiuksia sekä omien että yhteisön ja yhteiskunnan toimintatapojen ja -rakteiden arviointiin ja muuttamiseen kestävää tulevaisuutta rakentaviksi. (24)*
- 36 *Työelämä, ammatit ja työn luonne muuttuvat mm. teknologisen kehityksen ja talouden globalisoitumisen seurauksena. Työn vaatimusten ennakoiti on vaikeampaa kuin ennen. Oppilaiden tulee perusopetuksessa saada yleisiä valmiuksia, jotka edistävät kiinnostusta ja myönteistä asennetta työtä ja työelämää kohtaan. Oppilaiden on tärkeä saada kokemuksia, jotka auttavat oivaltamaan työn ja yritteliäisyyden merkityksen, yrittäjyyden mahdollisuudet sekä oman vastuun yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä. (23)*

Aineistossa legitimoitiin vähiten sivistys- ja edistyspuhetta, noin 770 kappaleen verran. Näiden kohdalla yhteistyö, kehittäminen ja työ korostuivat yli muiden. Kaikista instansseista koko aineistossa nämä kolme toistuivat eniten, edellä mainitussa järjestyksessä yhteensä noin 300 kertaa. Esimerkissä 32 käy ilmi yhteistyön rooli hyvinvoinnin perustana.

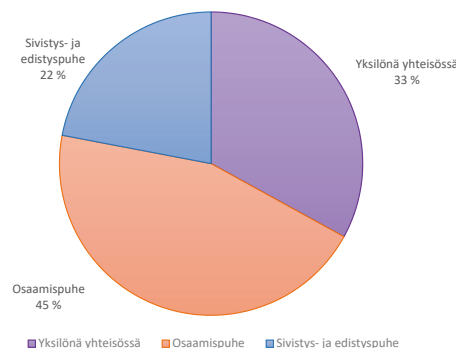
37 *Sivistykseen nähdään kuuluvaksi myös yhteistyö ja vastuullisuus, terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen, kasvu hyviin tapoihin sekä kestävä kehityksen edistäminen. (19)*

Sivistys- ja edistyspuheen voimakas keskittyminen edellä mainittuihin päämääriin ja niiden saavuttamiseen näyttäisivät sitovan suomalaisen koulutuspolitiikan käsityksen sivistyksestä ja edistyksestä diskurssiin työteliäistä kansalaisista, jotka kollektiivisesti rakentavat yhteiskuntaa.

5.4 Legitimaatioiden suhde opetussuunnitelman normidiskursseihin

5.4.1 Auktorisointilegitimaation kautta oikeutettu puhe

Seuraavasta ympyräkaaviosta käy ilmi, millaista puhetta auktorisoinnilla legitimoidaan:



KUVIO 9: Auktorisoinnin avulla legitimoitu puhe Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014

Opetussuunnitelma luottaa toiseksi auktoriteettiin normien legitimoimiseksi. Näistä suurin osa perustuu persoonattomaan auktoriteettiin eli lakeihin, asetuksiin tai kansainvälisiin sopimuksiin. Tyypillinen auktorisointilegitimaation rakenne näkyy esimerkissä 38.

38 *Päätös erityisestä tuesta tehdään hallintolain mukaisesti^[83 (Viite lakiin)]. (67)*

Persoonaton auktoriteettilegitimaatio oli eniten käytetty yksittäinen oikeutusmekanismi kaikista eri legitimaatiomekanismeista tässä aineistossa. Opetussuunnitelman tulee perustua lakiin, jolloin tämän legitimaation runsas esiintyminen ei itsessään ole yllätys, joskin samasta syystä toistuva lakiin viittaaminen on redundanttia. Kuten kuviosta 9 näkyy, lait ja säädökset sekä henkilökohtainen auktoriteetti toimivat legitimaatiokeinona erityisesti osaamista painottavalle puheelle, vähiten sivistys- ja edistyspuheelle.

Seuraavaksi taulukko, josta näkyy, mitkä auktoriteetille perustellut normistot korostuivat aineistossa.

| | YKSILÖ YHTEISÖSSÄ | OSAAMISPUHE | SIVISTYS- JA EDISTYSPUHE |
|---|--------------------------|--------------------|---------------------------------|
| 1 | OSALLISUUS | TAVOITE | YHTEISTYÖ |
| 2 | OIKEUS | ARVIOINTI | TYÖ |
| 3 | TURVALLISUUS | JÄRJESTÄMINEN | KEHITTÄMINEN |
| 4 | YKSILÖLLISYYS | TARVE | EDISTÄMINEN |
| 5 | YHTEISÖ | TOTEUTTAMINEN | OPPIMINEN |

TAULUKKO 4: Yleisimmin auktorisointiin perustuvat legitimaation kohteet opetussuunnitelmassa

Osaamispuheen kohdalla korostuu tavoitteellisuus ja arviointi. Tämä tuntuisi viittaavan arvioinnin perusteiden lakisidonnaisuuteen, jonka opetussuunnitelmakin toteaa esimerkissä 39.

- 39 *Oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arvioinnin sekä palautteen antamisen oppilaille tulee aina perustua opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin ja paikallisessa opetussuunnitelmassa tarkennettuihin tavoitteisiin. (48)*

Muuten osaamispuhe keskittyy tarpeiden sekä opetusta koskevien järjestelyiden toteuttamiseen.

Yksilö yhteisössä -puheessa korostuu osallisuuden ja oikeuksien teemat. Oikeuksia koskevat maininnat eivät ole sinänsä yllättäviä auktorisoinnin lakisidonnaisuuden vuoksi. Yllättävää on sen sijaan turvallisuutta koskevien mainintojen yleisyys, kuten esimerkit 40, 41 ja 42 osoittavat. Niitä myös toistettiin aineistossa, kuten esimerkeistä 40 ja 41 näkyy.

- 40 *Opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön^[21 (Viite lakiin)]. (14)*

- 41 *Oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön^[125 (Viite lakiin)]. Siihen kuuluu fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen turvallisuus. (79)*

42 *Ympäristöjen tulee olla turvallisia ja terveellisiä ja edistää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaista tervettä kasvua ja kehitystä*^[33 (Viite asetukseen)]. (30)

Turvallinen oppimisympäristö on sinänsä oppimisen edellytys (Sousa & Tomlinson 2011) ja opetussuunnitelmakin nimeää turvallisuuden opetuksen järjestämisen lähtökohdaksi (Opetushallitus 2014, 79), mutta en voinut olla arvelematta, näkyykö tässä opetussuunnitelmaa laatimassa olleiden näkökanta koulukiusaamiseen, joka on mediassa toistuva teema, vai kaikuvatko puheessa kouluampumisten synnyttämä kansallinen trauma.

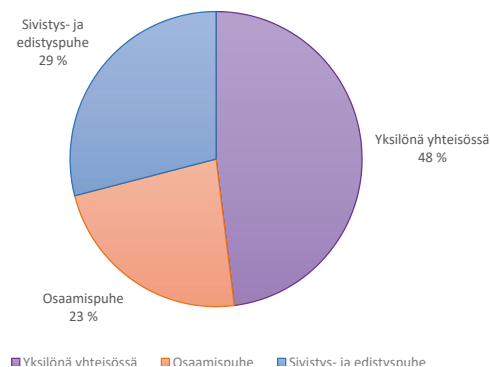
Sivistys- ja edistyspuhe korostaa yhteistyön ja (koulu)työn merkitystä. Kehittäminen ja edistäminen nostetaan jalustalle niiden toistuvien mainintojen kautta.

43 *Päivän työ aloitetaan lyhyellä päivänavauksella*^[61 (Viite lakiin)]. (43)

Kiteytetysti voidaan todeta, että auktorisoinnin kautta oikeutetaan normeja, jotka korostavat osallistuvaa yksilöä, hänen koulutyönsä tavoitteita ja arviointia sekä koulussa vaikuttavien toimijoiden yhteistyötä.

5.4.2 Evaluaatiolegitimaation kautta oikeutettu puhe

Alla visuaalinen esitys evaluaation avulla legitimoidusta puheesta.



KUVIO 10: Evaluaation avulla legitimoitu puhe Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014

Kolmanneksi eniten opetussuunnitelma legitimoii toimijuutta lisäämällä siihen adjektiivin, joka liittyy puheen osaksi jotakin arvomaailmaa. Asiat voivat esimerkiksi ”tärkeitä”, ”keskeisiä”, ”luontevia” tai ”tarkoituksenmukaisia” joilla niiden toteutumisen imperatiivia perustellaan perusope-

tuksen kontenkstissa, kuten esimerkeissä 44, 45 ja 46 näkyy.

- 44 *Liikkuminen sekä mielen hyvinvointia edistävät yhteiset toiminnot ovat luonteva osa jokaista koulupäivää. (27)*
- 45 *Oppimisen kannalta tärkeitä ovat tiedon hankkimisen, käsittelyn, analysoimisen, esittämisen, soveltamisen, yhdistelemisen, arvioinnin ja luomisen taidot. (30)*
- 46 *Opiskelu koulun ulkopuolella on oleellinen osa joustavaa perusopetusta. (40)*

Moraaliset diskurssit muutetaan adjektiivien avulla ”yleistetyksi motivaatioksi” (van Leeuwen 2008, 110), jotka toimivat vallankäytön oikeuttajana. Opetussuunnitelma ei kerro, miten se perustele ”mielen hyvinvointia edistävät yhteisen toiminnan” luontevuuden, tai sitä, miksi tiedon soveltaminen on oppimisen kannalta oleellista. Ajattelun taakse pääsemiseksi meidän pitäisi tietää, että esimerkissä 45 opetussuunnitelma heijastelee vanhan ja uudistetun Bloomin taksonomian komposition mukaista käsitystä tiedon rakentumisesta (ks. Huitt 2011). Tätä ei kuitenkaan mainita.

Allaolevasta taulukosta näkyy arvoille perustellut yksittäiset toiminnot tai asenteet sen mukaan, mitä esiintyi useimmin. Sivistys- ja edistyspuheen kohdalla kunnioitus, kehittyminen ja arvostaminen korostuivat aineistossa.

| | YKSILO YHTEISÖSSÄ | OSAAMISPUHE | SIVISTYS- JA EDISTYSPUHE |
|---|--------------------------|--------------------|---|
| 1 | YHTEISÖ | RIITTÄVYYS | TYÖ |
| 2 | VUOROVAIKUTUS | SUUNNITTELU | YHTEISTYÖ |
| 3 | KULTTUURI | TAITO | JOUSTAVUUS |
| 4 | VASTUU | ONNISTUMINEN | MYÖNTEISYYS |
| 5 | OSALLISUUS | TIETOISUUS | KUNNIOITTAMINEN, KEHITTYMINEN, ARVOSTAMINEN |

TAULUKKO 5: Yleisimmin evaluaatioon perustuvat legitimaation kohteet opetussuunnitelmassa

Yksilönä yhteisössä -puhetta esiintyi arvoihin liittyvien legitimaatioiden kohdalla eniten. Eri-tyisesti yhteisön, kulttuurin ja eri toimijoiden välisen yhteistyö teemat esiintyivät instansseissa toistuvasti, kuten esimerkeistä 47, 48 ja 49 nähdään. Vastuu ja sen kantaminen merkitys arvona

korostuu.

- 47 *Yhteisöllinen oppilashuolto on tärkeä osa toimintakulttuuria. (27)*
- 48 *Oppivassa yhteisössä kotikansainvälisyys on tärkeä voimavara. (28)*
- 49 *Huoltajien osallisuus sekä mahdollisuus olla mukana koulutyössä ja sen kehittämisessä on keskeinen osa koulun toimintakulttuuria. (35)*

Sivistys- ja edistyspuheessa korostuvat auktorisointilegitimaation tapaan työn ja yhteistyön teemat. Joustavuus kantaa assosiaatioita liike-elämää koskevista diskursseista, jotka korostavat yksilöiden ja organisaatioiden muutostarpeita työmarkkinoiden globaaleihin reformeihin liittyen (ks. Edwards ym. 153; Fairclough 1999, 72). Esimerkissä 50 joustavuus liittyy yksilön kykyyn luovia tilanteen vaatimalla tavalla ja esimerkissä 51 koulujen joustavat käytännöt takaavat monipuolisen toiminnan.

- 50 *Kouluyhteisössä ja koulun ulkopuolella tehtävässä yhteistyössä oppilaat oppivat havaitsemaan kulttuurisia erityispiirteitä ja toimimaan joustavasti eri ympäristöissä. (21)*
- 51 *Koulun käytännöt ovat joustavia ja mahdollistavat monipuolisen toiminnan. (27)*

Myönteisyys korotetaan jalustalle asenteena tulevaisuuden kohtaamiseen, kunnioittamisen ja arvostamisen ohella. Kehittämisestä puhutaan edelleen paljon.

Osaamispuhetta leimaa riittävyyden ja suunnittelun teemat. Opetussuunnitelmassa halutaan korostaa erityisesti taitojen merkitystä (Opetushallitus 2014, 19), joskin niistä puhutaan kaiken kaikkiaan vähemmän kuin tiedosta.

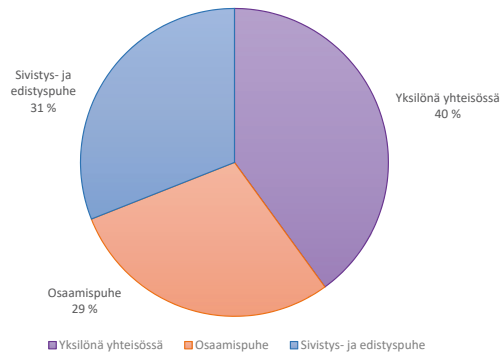
- 52 *Elämässä ja arjessa selviäminen edellyttää yhä moninaisempia taitoja. Kyse on terveydestä, turvallisuudesta ja ihmissuhteista, liikkumisesta ja liikenteestä, teknologisoituneessa arjessa toimimisesta sekä oman talouden hallinnasta ja kuluttamisesta, jotka kaikki vaikuttavat kestävään elämäntapaan. (22)*

Yllättävää on tietoisuutta koskevan puheen osuus kaikista ilmaisuista. Esimerkissä 53 tietoisuus liittyy oikeanlaisen käyttäytymisen ymmärtämiseen.

- 53 *Heille [oppilaat] opetetaan koulun erilaisissa vuorovaikutustilanteissa asiallista, tilannetietoista käyttäytymistä ja hyviä tapoja. (50)*

5.4.3 Rationalisaatiolegitimaation kautta oikeutettu puhe

Alla kaavio rationalisaation avulla legitimoidusta puheesta.



KUVIO 11: Rationalisoinnin avulla legitimoitu puhe Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014

Opetussuunnitelma legitimoii eniten sisältämäänsä puhetta rationalisoimalla eli kognitiivisesti validoimalla sitä. Rationalisaatio rakennetaan useimmiten joko toimintaa mahdollistavan puheen kautta tai määrittelemällä toiminnan toisen, moralisoidun, perustelun tai toiminnon kautta. Rationalisuuden korostuminen kielii halusta rakentaa opetuksen ja kasvatuksen ideaalit yhteiskunnallisiin järkisyihin vedoten. Mahdollistavan puheen suuri osuus legitimaatioista linkittyy Simolan (2015, 34–35) ”toiveajattelun rationalismiin”, tapaan pyrkiä kohti jotakin ihannetta, jonka yhteys luokkahuoneiden arkeen on kuitenkin saattanut hämärtyä.

Vetoamalla kognitiivisen validiteettiin legitimoitiin erityisesti yksilön roolia yhteisössä. Seuraavassa taulukko, josta käyvät ilmi legitimaatioiden yksittäiset kohteet, jotka korostuvat aineistossa. Tieto- ja viestintäteknologia ja puhe taidoista ilmaistiin aineistossa yhtä monta kertaa.

| | YKSIÖ YHTEISÖSSÄ | OSAAMISPUHE | SIVISTYS- JA EDISTYSPUHE |
|---|------------------|-------------|--------------------------|
| 1 | YHTEISÖ | TARVE | KEHITTÄMINEN |
| 2 | VUOROVAIKUTUS | SUUNNITTELU | YHTEISTYÖ |
| 3 | KULTTUURI | TAVOITE | OPPIMINEN |
| 4 | OSALLISUUS | TVT, TAITO | TYÖ |
| 5 | ITSENÄISYYS | TOIMINTA | HYVINVOINTI |

TAULUKKO 6: Yleisimmin rationalisointiin perustuvat legitimaation kohteet opetussuunnitelmassa

Yksilönä yhteisössä -puheen kohdalla legitimaation kohteet olivat lähes samat kuin evaluaatio-konstruktoiden kohdalla. Opetussuunnitelma onkin melko koherentti kokonaisuus sen erilais-ten teemojen käsittelyssä: riippumatta legitimaatiomekanismista niiden kohteet pysyvät samoi-na, jolloin tietyt normit korostuvat läpi koko asiakirjan. Esimerkissä 54 aitoa vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä haetaan monipuolisesta kulttuurisesta oppimisesta, mutta tietenkään edellytyk-sien luominen ei takaa lopputulokseen pääsemistä.

- 54 *Oppiminen yhdessä yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle. (16)*

Osaamispuheessa korostuivat tarpeiden ja suunnittelun teemat, kuten esimerkeissä 55 ja 56 näh-dään.

- 55 *Laaja-alaisen osaamisen lisääntynyt tarve nousee ympäröivän maailman muutoksista. (20)*
- 56 *Perusopetuksen tilaratkaisujen kehittämisessä, suunnittelussa, toteutuksessa ja käytössä ote-taan huomioon ergonomia, ekologisuus, esteettisyys, esteettömyys ja akustiset olosuhteet sekä tilojen valaistus, sisäilman laatu, viihtyisyys, järjestys ja siisteys. (29)*

Puhetta tarpeesta esiintyi myös auktorisoivan legitimaation yhteydessä, mutta tässä yhteydessä se on nostettu erityisesti esiin. Tavoitteellisuus ja toiminta saivat nekin paljon huomiota. Huo-mionarvoinen legitimaation kohde on jälleen tieto- ja viestintäteknologia, etenkin kun se esiin-tyy samassa puheessa tarpeen kanssa. Sen korostunut asema koulujen arjessa on pedagogisessa mielessä arveluttavaa, sillä näyttö tietotekniikan oppimistuloksia parantavasta vaikutuksesta puuttuu (OECD 2015, 145). Tässä näkyy ehkä selvimmin koulumaailman ulkopuolisten toimi-joiden vaikutus kouluissa annettuun opetukseen. Elinkeinoelämän keskusliitto julkaisi huhti-kuussa 2015 raportin (Jungner 2015), joka mukaan digitalisaatio on muuttuvan maailman trendi ja tulee mullistamaan opetuksen. Noin kuukausi myöhemmin tehtävänsä nimetty Juha Sipilän hallitus nosti digitalisaation osaamisen ja koulutuksen osalta hallitusohjelmansa kärkihankkeeksi (Valtioneuvosto 2017).

Sivistys- ja edistyspuheessa puolestaan yhteistyö, työ ja kehittäminen esiintyvät jälleen toistuvasti, joista esimerkkeinä instanssit 57, 58 ja 59.

- 57 *Yhteistyön lähtökohtana on luottamuksen rakentaminen, tasavertaisuus ja keskinäinen kun-nioitus. (35)*

- 58 *Työskentelytaitoihin sisältyvät myös taito suunnitella, säädellä ja arvioida omaa työtään, taito toimia vastuullisesti ja parhaansa yrittäen sekä taito toimia rakentavassa vuorovaikutuksessa. (49)*
- 59 *Opetuksessa kehitetään oppilaiden edellytyksiä itsearviointiin antamalla tilaa oppimisen ja opintojen edistymisen pohdintaan ja kehittämällä itsearviointitaitoja. (49)*

6 DISKUSSIO

Uudistettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 tuli voimaan osalla luokka-asteita vuoden 2016 elokuusta alkaen. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opetussuunnitelman sisältämiä diskursiivisia mekanismeja, jotka oikeuttavat uudessa opetussuunnitelmassa esiintyviä normeja. Theo van Leeuwenin hahmottelemaan analyysityökaluun perustunut opetussuunnitelman diskursiivinen analyysi vastasi tutkimuskysymykseen identifioimalla opetussuunnitelmasta legitimaatioiden tuottamismekanismit, joka samalla toi näkyviin legitimaatioiden kohteet. Niiden perusteella aineistosta identifioitiin kolme erilaista normidiskurssia. Lopuksi tarkasteltiin näiden diskurssien suhdetta eri oikeuttamismekanismeihin. Analyysityökalu toimi halutulla tavalla, joskin sen käyttö loi samalla raamit sen avulla saatujen legitimaatioiden kategorisoinnin kannalta.

Opetussuunnitelman sisältämien legitimaatioiden tutkiminen on ollut toistaiseksi vähäistä. Tekstiin rakennetun oikeutusten verkkojen analyysi on opetussuunnitelmatutkimuksen abstraktimmasta päästä. Tutkijalta vaaditaan pitkäjänteisyyttä ja päättäväisyyttä katsoa persoonattoman, yleispätevän ja anonyymin (Simola 2015, 35) tekstin taakse ja paneutumaan sen sosiaalisen todellisuuden muuttamiseen sitoutuneisiin diskursiivisiin mekanismeihin.

Opetussuunnitelman perusteet ilmoittaa pitävänsä sisällään tavoitteiden ja päämäärien ”ymmärtämistä avaavaa tekstiä”, joka itse asiassa tarkoittaa opetussuunnitelman sisältämien normien oikeuttamista. Tutkimustulokset osoittivat, että useimmiten tekstissä legitimaatiomekanismina käytettiin rationaalisuuteen vetoamista. Van Leeuwenin (2008, 20) mukaan tervejärkisyys on kaikkien ideologisesti latautunein legitimaatiotapa. Ilman historiallista tutkimusta ei voida kuitenkaan vielä tietää, mitä ideologioita opetussuunnitelman sisältämiin rationalisointeihin on piiloutunut.

Mielenkiintoiseksi osoittautui myös opetussuunnitelman sisällön perusteleminen vetoamalla lakeihin ja asetuksiin. Opetussuunnitelman ei tarvitsisi perustella puhettaan viittaamalla lakiin, koska Opetushallituksen täytyy noudattaa lakia joka tapauksessa laatiessaan opetussuunnitelmaa, ja sillä tekstinä on lakiin verrattava asema ilman viittauksiakin.

Opetushallitus listaa opetussuunnitelman uudistamisen tavoitteiksi koko opetuskaaren yhtenäistämisen, kasvatustyön ja toimintakulttuurin arvojen ja periaatteiden määrittelyn, tavoit-

teiden määrittelyn tulevaisuuden tarpeiden ja sivistyksen varaan, monipuolisissa oppimisympäristöissä oppimisen, kiireettömyyden ja syventymisen, pedagogisen ja strategisen kehittämisen sekä opetussuunnitelman rakenteistamisen ja sähköistämisen (Opetushallitus 2017). Tavoitteiden takana näkyy erilaisten ideologisten virtausten ja vallankäyttäjien vaikutus. Koulutuksen kentällä keskustelua käyvät muun muassa yksilön valintoja korostava uusliberalistinen diskurssi ja koulujen perinteistä nousevaa sivistyksen merkitystä painottava diskurssi (ks. Holappa 2007, 334–335).

Yksilö yhteisössä -puheen, osaamispuheen ja sivistys- ja edistyspuheen alle sijoitetut toistuvasti esiintyneet puheenparret yhteistyöstä, kehittämisestä, työstä, tavoitteista, tarpeista, suunnittelusta, yhteisöstä, arvioinnista, osallisuudesta ja vuorovaikuksesta kertovat uuden opetussuunnitelman melko traditionaalisten opetuksen ja kasvatuksen normien legitimoinneista; niissä kaikuvat niin Tyler Rationalen henki (ks. Simola 2015, 30) kuin näkemys yksilön tiedollisen ja taidollisen kapasiteetin hyödyntämisestä yhteiseksi hyväksi (ks. Luukkainen 2004, 219.) Ehkä yllättävintä tämän analyysin perusteella oli yhteisöllisyyden voimakas korostaminen opetussuunnitelmatekstissä, sekä toimimisen että oppimisen tiloina. Tosin tämä kehitys on Kärjen (2015, 298) mukaan ollut nähtävissä jo vuoden 2004 opetussuunnitelmassa. Yhteistyön korostaminen saattaa osaltaan johtua opetussuunnitelman uudistetusta oppimiskäsityksestä (Opetushallitus 2014, 17), jossa korostuvat kognitiivisen oppimisteorian mukaiset iskulauseet oppimisen situationaalisesta luonteesta (ks. Poikela 2003, 114–119). Toisaalta yhteisöllisyyden korostamisen voi nähdä yhteiskunnassa tärkeinä koettujen yhteisöllisten arvojen säilyttämisenä talouselämän vaikutusta vastaan (Kärki 2015, 89).

Tutkimukseni perusteella voi kysyä, mitkä opetussuunnitelman taustalla vaikuttavat moraalis-strategiset rakenteet todellisuudessa muuttuivat sen uudistuessa, vai muuttuivatko mitkään. Opetussuunnitelmalla pyritään muuttamaan koulua (Holappa 2007, 331), mutta jos opetussuunnitelma laaditaan yhtä tavoitekeskeisesti kuin 1940-luvulla ja sen sisältävät normit pysyvät melko samanlaisina, voi pohtia, kuinka pintatason muutoksiksi uudistukset todellisuudessa jäävät ja vaikuttavatko niiden taustalla lähinnä pedagogiikan ulkopuolelta tulevat tekijät, kuten huoli Suomen talouden tilasta tulevaisuudessa.

Tutkimukseni näytti legitimaatiokonstruktioiden identifioinnin ohessa suuntaviivoja siitä, mistä opetussuunnitelmassa erityisesti puhutaan. Onkin tärkeää tietää, mitä ja mistä puhutaan, mutta myös, mistä vaietaan (Simola 2015, 44). Yhteistöä, taitoja ja kehittämistä korostava opetussuunnitelma mainitsee uudistamisen tavoitteeksi esimerkiksi yllä mainitut kiirettömyyden ja syventymisen, mutta se ei puhu niistä. Ohikiitävä ihanteellisuus korostuu myös sellaisissa instansseissa kuin puheessa totuudesta, kauneudesta ja hyvyydestä peräti yhden maininnan verran

– on toki mahdollista, että opetussuunnitelma laatijat ovat olleet niin vakuuttuneita antiikin Kreikan hyveistä, että niihin perustuvan toimijuuden legitimoinniksi riittää pelkkä maininta. ”Taitavaa ja työteliästä kansalaista” sen sijaan rakennetaan käyttäen oikeuttamalla tämä toimijakuva kognitiivisella validaatiolla, arvoihin perustuen tai lakien suoman auktoriteetin varaan.

Mielenkiintoista on myös kouluviihtyvyyden käsittelyn vähäisyys uudessa opetussuunnitelmassa: se mainitaan aineistossa vain muutaman irrallisen kerran. Kuitenkin suomalaisten lasten huono kouluviihtyvyys on herättänyt huolta UNICEFia myöten (Harinen & Halme 2012). Voi tietenkin miettiä, onko opetussuunnitelman tehtävä edes ratkaista koulujen sosiaalisia ongelmia, vaan esittää ihannekuva koulusta, jossa arvot, toiminta ja päämäärä sulautuvat koherentiksi, kaikkien allekirjoittamaksi, opetuksellisten yhteiskunnallisten kokonaisuuksien kompositioksi. Simola (2015, 22) kutsuu tällaista puhetapaa ”valtiolliseksi kouludiskurssiksi”. Se rakentaa todellisuutta luoden totuuksia siitä, mikä on tärkeää ja tavoittelemisen arvoista ja etenkin siitä, mitä koulu ja opetus ovat. Se pyrkii ilmaisemaan jotakin yhteisesti hyväksyttyä tahotilaa, joka on vakava, harkittu, järkevä ja arvostusta herättävä sekä kaikkien hyväksyttävissä.

Tutkimuksessa käytetty van Leeuwenin kehittämä analyysiväline tuottaa tuloksia sen itensä rajaamissa puitteissa. Olisi mielenkiintoista tutkia legitimaatiota jonkin toisen analyysityökalun kautta ja vertailla löydöksiä. Vaikka tulokulma aineistoon luonnollisesti olisi vaihdellut analyysityökalun mukaan, on selvää, että sama yhteisöä, osallisuutta ja työtä koskeva puhe olisi aineistosta noussut esiin. Legitimaatioiden tarkastelu tuottaa tuloksia tiettyjen mekanismien löytämisen ja näkyville saattamisen tuloksena. Tiedämme, millaisiin vastaamistapoihin opetussuunnitelma luottaa ”miksi”-kysymysten kohdalla ja tiedämme, mitä oikeuttamisten kautta halutaan korostaa, mutta me emme voi tietää kirjoittajien todellisia motivaatiota. Tekstin ”miksi” ja kirjoittajien ”miksi” voivat ammentaa samasta lähteestä, mutta oikeuttamisten tunnistaminen ei tätä vielä kerro. Vasta historiallisen diskurssintutkimuksen kautta ilmaisujen taustalla kajastava moraalisuus voidaan tehdä lopullisesti näkyväksi (van Leeuwen 2008, 110).

On selvää, että laajaan, monijäsenisen ja moniarvoisen ryhmän koostamaan aineistoon, jolla on lakiin verrattava asema, sisältyy useita linkityksiä historiallisiin moraalijärjestelmiin. Suomessa esimerkiksi eri hallitusohjelmien sisältämä puhe talouden merkityksestä on heijastunut eri tavoilla koulutuspolitiikan kentälle (Kivioja 2014, 189) ja uusliberalististen ajattelumallien voidaan katsoa olleen yksi keskeisimmistä, ellei keskeisin, koulutuspolitiikan tavoitteiden määrittäjistä (Kärki 2015, 302). Sidosten tutkiminen on merkityksellistä, koska koulu osana yhteiskunnallista jatkumoa liittyy sen vallan alla olevat tahot, niin oppilaat kuin opettajatkin, toteuttamaan yhteiskunnan sovittuja oikeintekemisen perinteitä, toisin sanoen moraalisesti la-

tautuneiden poliittis-historiallisten narratiivien jäsentämää sosiaalisesti hyväksyttävää ja ei-hyväksyttävää olemisen ja käyttäytymisen normistoa (Flores Farfán & Holzscheiter 2013, 142). Vaikka olen joissakin yhteyksissä pyrkinyt tuomaan näkyviin tiettyä historiallisuutta, olisi aineiston tutkiminen tältä kannalta oma tutkimustehtävänsä. Siinä voisi olla yksi jatkotutkimuksen aihe. Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi voinut olla esimerkiksi se, miten legitimaatiot vaikuttavat siihen, millä tavalla opettajuus kuvataan opetussuunnitelmassa.

Opetussuunnitelmatekstin sosiaalinen konstruktionismi näkyy sen pyrkimyksessä luoda diskursiivisten tehokeinojen avulla vallitsevaa todellisuutta, joka seuraisi ikään kuin välttämättömästi tiettyjä periaatteita noudattamalla. Toisin sanoen ihanne, todellisuus ja keinot sulautuvat yhdeksi kokonaisuudeksi, jonka oikeutusta hallitaan diskursiivisin järjestelmin. Ne puolestaan toimivat vallan käytön välineinä (Baggini & Fosl 2010, 232). Esimerkiksi Michel Foucault'lle valta ei ollut kapasiteettia tai jotakin, mitä voidaan omistaa, vaan ilmenee eri entiteettien välisenä suhteena ja on olemassa vain silloin kun sen käyttöä harjoitetaan, toisin sanoen, kuningas on kuningas vain silloin, kun hänellä on alamaisia (O'Farrell 2005, 99). Opetusjärjestelmän kannalta kuningas on viime kädessä se taho, joka päättää opetusta ja koulutuksesta ja siitä, mitä ja millä tavalla opetussuunnitelmasta puhutaan. Oppilas on alamainen, niin kuin omalla tavallaan opettajakin; jälkimmäisellä on toki valtaa sekä käytännössä että ammattiasemansa puolesta oppilaidensa oppimisen arvijoijana, mutta loppujen lopuksi opettajan käyttämä valta perustuu opetussuunnitelman laatijoiden kollektiivisesti validoimaan vallankäyttöön. Opettajasta tulee yksilö yhteisössä -puheen henkilökohtaisuutta vaaliva asiantuntija, osaamispuheen vaatiman toimijuuden toteuttaja ja sivistys- ja edistyspuheen painottavien asenteiden tulenkantaja. Opettaja ei voi valita, uskooko hän jonkin toiminnan legitimaatioon, vaan hänen täytyy ammattiroolinsa puolesta omaksua tietty arvomaailma. Voi jopa sanoa, että opettaja eksistentiaalisesti asemoituu toteuttamaan valtiollisesti hyväksyttyä opetuksen päämääriä ja ihanteita, esimerkiksi toistuvasti aineistossa esiintyneitä työn, yhteistyön ja kehittämisen arvoja, halusi hän tai ei, ymmärsi hän tekemisensä taustalla olevia arvoja tai ei. Valtiojohtoinen eksistentiaalinen normatiivisuus ei ole sinänsä uutta, vaan itse asiassa vie opettajaa ammatillisesti kohti 1800-luvun opetuskentän toimijoita, jotka ohjattiin maailmankatsomusten sanelemien arvojen levittäjiksi (vrt. Popkewitz 1987).

Analyysin perusteella on mahdollista, ehkä hiukan kriittis-humoristiseen sävyyn, kiteyttää, että Perusopetuksen suunnitelman perusteissa 2014 käytetään legitimointimekanismeja, joissa erityisesti painotetaan sellaisia normidiskursseja, jotka korostavat yksilön kasvattamista yhteisöjen jäseneksi ja hänen varustamistaan tarpeellisilla taidoilla, jotta hän voi kehittää yh-

teiskuntaa työn ja yhteistyön kautta, mieluiten käyttämällä tieto- ja viestintäteknologiaa.

Tutkimusmatka opetussuunnitelmaan sisältöön on ollut mielenkiintoinen ja antoisa, joskin van Leeuwenin abstrakti analyysityökalu on vaatinut käyttäjältään runsaasti paneutumista ja kärsivällisyyttä. Sitä se vaatii myös tämän esityksen lukijalta. Analyysin struktuuri ja käsitteet eivät aukene helposti. Tämä tutkimukseni valitettava sivuvaikutus. On ehkä oikeutettua kysyä, onko analyysin vaiheet jätettävä näkyviin ja missä määrin lukijalta voi olettaa kiinnostusta sitä kohtaan. Olen kuitenkin halunnut jättää analyysin näkyviin niin tarkasti kuin se on ollut mahdollista osana tutkimukseni luotettavuuden perustelua.

LÄHTEET

Ambrose, A. 2016. Att navigera på en skolmarknad: en studie av valfrihetens geografi i tre skolor. Tukholma: Tukholman yliopisto.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986 §4.

Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Acta Universitatis Ouluensis E11. Oulu: Oulun yliopisto.

Baggini, J. & Fosl, P. S. 2010. The Philosopher's Toolkit. A Compendium of Philosophical Concepts and Methods. 2. painos. Hoboken: Wiley-Blackwell.

Bourdieu, P. 1977. Outline of a Theory of Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Edwards, R., Nicoll, K., Solomon, N. & Usher, R. 2004. Rhetoric and Educational Discourse. Persuasive texts? New York: Routledge.

Fairclough, N. 1992. Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. 1995. Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language. London: Longman.

Fairclough, N. 1999. Global capitalism and critical awareness of language. Language Awareness. Vol. 8, No. 2, 71-83.

Flores Farfán, J. A. & Holzschneider, A. 2013. The Power of Discourse and the Discourse of Power. Teoksessa R. Wodak & B. Johnstone & P. Kerswill (toim.) The SAGE Handbook of Sociolinguistics. London: SAGE, 139-152.

Foucault, M. 1972. The archaeology of knowledge and the discourse on language. New York: Pantheon Books.

Foucault, M. 1990. Politics, philosophy, culture. Interview and other writings 1977–1984. New York: Routledge.

Foucault, M. 2010. Sanat ja asiat. Eräs ihmistieteiden arkeologia. Suomentanut Mika Määttä. Helsinki: Gaudeamus.

Goodson, I. 1985. The Making Of The Curriculum. Collected Essays. Abingdon: Routledge.

Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Suomen UNICEF. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf. 31.8.2017.

Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. 2011. Yhteiskunta ja koulutus. Teoksessa Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: SKS, 16–33.

Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.

Holappa, A-S. 2007. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla – uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa. Acta Universitatis Ouluensis E94. Oulu: Oulun yliopisto.

Huitt, W. 2011. Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. Educational Psychology Interactive. Valdosta: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/bloom.html>. Luettu 13.9.2017.

Johnstone, B. 2002. Discourse analysis. Oxford: Blackwell.

Jokinen, A. 2016. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 249–265.

Jokinen, A. & Juhila, K. 2016. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen & K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi. Tampere: Vastapaino, 267–310.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016a. Diskurssianalyysin aakkoset. Johdanto. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 17–22.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016b. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 25–50.

Juhila, K. 2016a. Miten tarinasta tulee tosi? Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 145–178.

Juhila, K. 2016. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 411–443.

Jungner, M. 2015. Otetaan digiloikka! Suomi digikehityksen kärkeen. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto. https://ek.fi/wp-content/uploads/Otetaan_digiloikka_net.pdf. Luettu 28.8.2017.

Kankaanpää, S. 1997. Edellyttää – huono sana vai vaikea rakenne? Kielikello 3/1997. <http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=916>. Luettu 6.8.2017.

Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Koulutuspolitiikka hyvinvointivaltiota kilpailuvaltioon. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: SKS, 25–62.

Kivioja, L. 2014. Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi osaajaksi. Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Korhonen, R. 2015. Meni naimisiin erotakseen – yksi- ja kaksitulkintaisia tehdäkseen-rakenteita. Kielikello 3/2015. <http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=2830>. Luettu 24.8.2017.

Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 20. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Kärki, I. 2015. Uusliberalismia vai ei? Suomalaista perusopetusta koskevien koulutuspoliittisten kasvatus- ja opetustavoitteiden arvot vuosina 1994-2012 Shalom Schwartzin arvoteorian valossa. Tutkimuksia 376. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2015. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanomaa.

Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2006. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus –Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampere: Tampereen yliopisto.

Nyyssölä, K. 2013. Koulutuksen ohjaus. Näkökulmia koulutuksen ohjausjärjestelmiin, tietope-
rustaisuuteen ja valintoihin. Raportit ja selvitykset 2013:2. Helsinki: Opetushallitus.

OECD 2015. Students, Computers and Learning: Making the Connection. Pariisi: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>. Luettu 22.8.2017.

O'Farrell, C. 2005. Michel Foucault. London: SAGE.

Opetushallitus 2014. Perustuopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2017. OPS 2016. Opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen tavoitteet. <http://www.oph.fi/ops2016/tavoitteet>. Luettu 19.8.2017.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.

Pinar, W., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. 1995. Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. New York: Peter Lang.

Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Tampere: Tampere University Press.

Popkewitz, T. S. 1987. Preface. Teoksessa T. S. Popkewitz (toim.) The Formation of School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution. New York: Falmer Press.

Popkewitz, T. S. 1991. A Political Sociology of Educational Reform. Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research. New York: Teachers College Press.

Rajakaltio, H. 2012. Pedagoginen johtaminen managerialismin ristipaineissa. Teoksessa Johtamisen tilat ja paikat. Toim. K. Mäki ja T. Palonen. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 105–125.

Rogers, R. 2011. Critical Approaches to Discourse Analysis in Educational Research. Teoksessa R. Rogers (toim.) An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education. Second Edition. New York: Routledge, 1–20.

Räsänen, M. 2008. Transformatiivisuuden säikeitä opettajapuheessa. Diskurssianalyysi opettajan yhteiskuntasuhteen rakentumisesta Opettaja-lehdessä. Kasvatus 39(1), 6–19.

Schiffrin, D. 1994. Approaches to Discourse. Oxford: Blackwell.

Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.

Smith, E. R., & Tyler, R. W. 1942. Appraising and recording student progress. New York: Harper & Brothers.

Sousa, D. A. & Tomlinson, C. A. 2011. Differentiation and the Brain. How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom. Bloomington: Solution Tree Press.

Suoninen, E. 2016. Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhihila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 53–73.

Tieteen termipankki 2017. Kielitiede:metonymia. <http://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:metonymia>. Luettu 28.7.2017.

Valtioneuvosto 2017. Osaaminen ja Koulutus. Kärkihankkeet. 1 Uudet oppimisympäristöt ja digitaaliset materiaalit kouluihin. <http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen>. Luettu 30.8.2017.

Van Dijk, T. A. 1993. Principles of critical discourse analysis. Discourse & Society. Vol. 4(2). London: SAGE, 249-283.

Van Leeuwen, T. 2008. Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis. New York: Oxford University Press.

Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Lahti: Elan vital. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf. Luettu 16.6.2017.

Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys-sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Weber, M. 1977. The Theory of Social and Economic Organization. New York: Free Press.

Woodside-Jiron, H. 2011. Language, Power, and Participation: Using Critical Discourse Analysis to Make Sense of Public Policy. Teoksessa R, Rogers (toim.) An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education. Second Edition. New York: Routledge, 154–182.